

Como Eu Ensino

Desenho na Educação Infantil

Rosa Iavelberg


MELHORAMENTOS

VISIT...

LANZAROTE
Caliente.COM

Como Eu Ensino

Desenho na Educação Infantil

Rosa Iavelberg


MELHORAMENTOS

Como Eu Ensino



Desenho na Educação Infantil

Rosa Iavelberg


MELHORAMENTOS

Sumário

Apresentação

Introdução

1. O desenho infantil e sua história
2. Materiais: meios, suportes e instrumentos
3. Leitura de imagem
4. A criança joga e projeta enquanto desenha
5. Modalidades de organização do ensino
6. Visitar obras e artistas
7. Criação didática no ensino do desenho na Educação Infantil
8. Conclusão

Notas

Referências bibliográficas

A autora

Créditos

Apresentação

De que maneira uma pessoa configura sua identidade profissional? Que caminhos singulares e diferenciados, no enfrentamento das tarefas cotidianas, compõem os contornos que caracterizam o professor que cada um é?

Em sua performance solitária em sala de aula, cada educador pode reconhecer em sua voz e gestos ecos das condutas de tantos outros mestres cujo comportamento desejou imitar; ou silêncios de tantos outros cuja atuação procurou recalcar.

A identidade profissional resulta de um feixe de memórias de sentidos diversos, de encontros e de oportunidades ao longo da jornada. A identidade profissional resulta, portanto, do diálogo com o outro que nos constitui. É coletiva, não solitária.

A coleção Como Eu Ensino quer aproximar educadores que têm interesse por uma área de conhecimento e exercem um trabalho comum. Os autores são professores que compartilham suas reflexões e suas experiências com o ensino de um determinado tópico. Sabemos que acolher a experiência do outro é constituir um espelho para refletir sobre a nossa própria e ressignificar o vivido. Esperamos que esses encontros promovidos pela coleção renovem o delicado prazer de aprender junto, permitam romper o isolamento que nos fragiliza como profissionais, principalmente no mundo contemporâneo, em que a educação experimenta um tempo de aceleração em compasso com a sociedade tecnológica na busca desenfreada por produtividade.

A proposta desta série de livros especialmente escritos *por professores para professores* (embora sua leitura, estamos certos, interessará a outros aprendizes, bem como aos que são movidos incessantemente pela busca do conhecimento) é sintetizar o conhecimento mais avançado existente sobre determinado tema, oferecendo ao leitor-docente algumas ferramentas didáticas com as quais o tema abordado possa ser aprendido pelos alunos da maneira mais envolvente possível.

Acompanhar o desenvolvimento de uma criança é fascinante.

Em geral, nós, adultos, nos encantamos com seus primeiros passos, com a poesia de suas formulações verbais, com a ousadia com que os pequenos desbravam o mundo.

Este volume da coleção *Como eu ensino* nos convida a apreciar o modo como o gesto se faz traço e cria imagens que produzem sentidos e generalizações no desenho infantil. Ao representar os objetos do mundo, a criança constrói também representações mentais que mobilizam todos os sistemas perceptivos. Por isso, o ato de desenhar não pode ser coadjuvante na Educação Infantil, porque ocupa lugar relevante em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Aprender a desenhar é tão importante quanto aprender a falar ou a escrever, já que o desenho é um modo de representar externamente a construção interna das estruturas espaciais, que resultam de uma interação com o real.

Neste livro, Rosa Iavelberg oferece ao leitor algumas categorias que lançam luz sobre o desenho da criança de zero a 6 anos, permitindo vê-lo como produção a ser analisada de forma séria, levando-nos a percebê-lo em sua singularidade, mas também contextualizando-o histórica e culturalmente.

Inicialmente, a autora sintetiza contribuições fundamentais de diferentes abordagens teóricas que permitem conhecer o desenho infantil e sua história. Em seguida, fornece as ferramentas para podermos “ver” o desenho infantil, ao mesmo tempo em que reflete a respeito das atuais práticas pedagógicas, sugerindo caminhos possíveis, como desenhar interagindo com colegas, em diálogo com o cotidiano etc.

Apoiada em sua grande experiência como formadora de professores, Rosa presenteia-nos com preciosas contribuições a respeito de materiais (que meios, suportes e instrumentais podem ser explorados?) e da leitura de imagens (como escolhê-las?), assim como os cuidados a tomar ao propor atividades, sem perder de vista que a criança joga e se projeta enquanto desenha.

No capítulo 5, são apresentados exemplos de diferentes modalidades organizativas, como projetos didáticos e atividades permanentes ou sequenciadas. Merecem destaque as sugestões de registro e documentação da produção das crianças.

No sexto capítulo, o leitor encontrará preciosas dicas para levar a criança a museus, galerias e ateliês, de modo a inseri-la nos espaços

museológicos e expositivos. Por fim, o capítulo 7 apresenta diferentes possibilidades para a exploração das linguagens visuais, tais como recortes, colagens, instalações e intervenções etc.

Acreditamos que a pluralidade de perspectivas apresentada neste volume da coleção *Como Eu Ensino* poderá enriquecer, e muito, o trabalho com o desenho nessa fase tão importante para o desenvolvimento humano que é a Educação Infantil.

Maria José Nóbrega e Ricardo Prado

Introdução

A criança da Educação Infantil adora desenhar. Fica entretida por longos períodos, dialogando com o desenrolar de suas ações. O tempo do desenho é único, transporta o desenhista para diferentes mundos. Desde que rabisca, a criança reconhece o desenho que faz como seu, o que vem a ser uma boa iniciativa para aprender a construir conhecimento de modo autoral.

Os grafismos das crianças apresentam imagens e muitos assuntos gerados por uma modalidade de interação criativa que tem início nos atos entre o desenhista, seus desenhos e a interação com o entorno. Nesse sentido, o desenho é um aspecto da vida da criança e pode seguir com ela enquanto sua intenção de desenhar for preservada.

Antes de desenhar, muitas ações e interações da criança no mundo, com adultos ou outras crianças, darão base à possibilidade de agir sobre uma superfície e produzir algo que pode ser visto e tido como desenho. A socialização está incluída no desenho feito e acolhido como tal pelo desenhista e pelos outros.

Neste livro, direcionado a professores de Educação Infantil, mas que também pode ser lido por pais e profissionais que trabalham com crianças, queremos mostrar que a educação e o desenho existentes no mundo perpassam os primeiros gestos gráficos e discorrer sobre como o desenho da criança se transforma. A ideia de que o desenho infantil é o desenho da arte dos artistas em devir é outra tese, pouco aceita, que ficará esclarecida.

Pretendemos alertar os leitores de que os desenhos das crianças são formas de expressão e construção simbólicas. As crianças se colocam por inteiro em seus desenhos e é preciso evitar interpretações psicológicas, seja em casa, seja na escola. Observando o desenho como linguagem, evitamos invasões ao mundo interno que pertence à criança. Olhar o desenho da perspectiva dela é procurar a atribuição de significado que cada criança dá ao seus desenhos e os significados que recebe na leitura pelos pares.

Os adultos e os pares podem comentar os desenhos, mas a eles não cabe julgar se são bonitos ou feios, nem exigir que sejam perfeitos e parecidos com a realidade. O desenho da criança abre mundos novos para ela mesma. Assim sendo, cabe primeiramente a ela definir formas e cores, bem como atribuir valores e significados à sua criação.

Capítulo I

O desenho infantil e sua história

A criança pré-escolar aprende de modo mais ativo que passivo, isto é, sua interação real com o meio, o tocar, ver e manipular fazem parte do seu progresso total, estando intimamente ligados ao seu desenvolvimento cognitivo e perceptivo. Neste período a criança apresenta escasso conceito de tempo; em grande parte, o mundo, para ela, tem pouco passado ou futuro, melhor dizendo, o mundo é.¹

Os professores que conhecem o desenho infantil têm respeito pela criança e permitem que ela seja protagonista dos seus trabalhos. O desenho não é um ato que ocorre sem intervenção de fatores do meio, da própria criança e da educação. Seu ensino é regido pela formação dos professores e sua cultura se dá no âmbito de uma didática do desenho.

O interesse pelo desenho infantil e sua valorização são recentes na história do ensino; temos pouca documentação de desenhos infantis antigos, mas alguns estudiosos dessa história nos brindam com exemplos maravilhosos de um passado pouco registrado.

Conhecer a história do ensino do desenho para crianças muda nossa concepção do grafismo infantil contemporâneo. Observamos que a datação histórica não mostra apenas números que marcam o tempo, mas é acompanhada de imagens que imprimem características das concepções de criança, educação, época e sociedade onde os desenhos foram gerados.

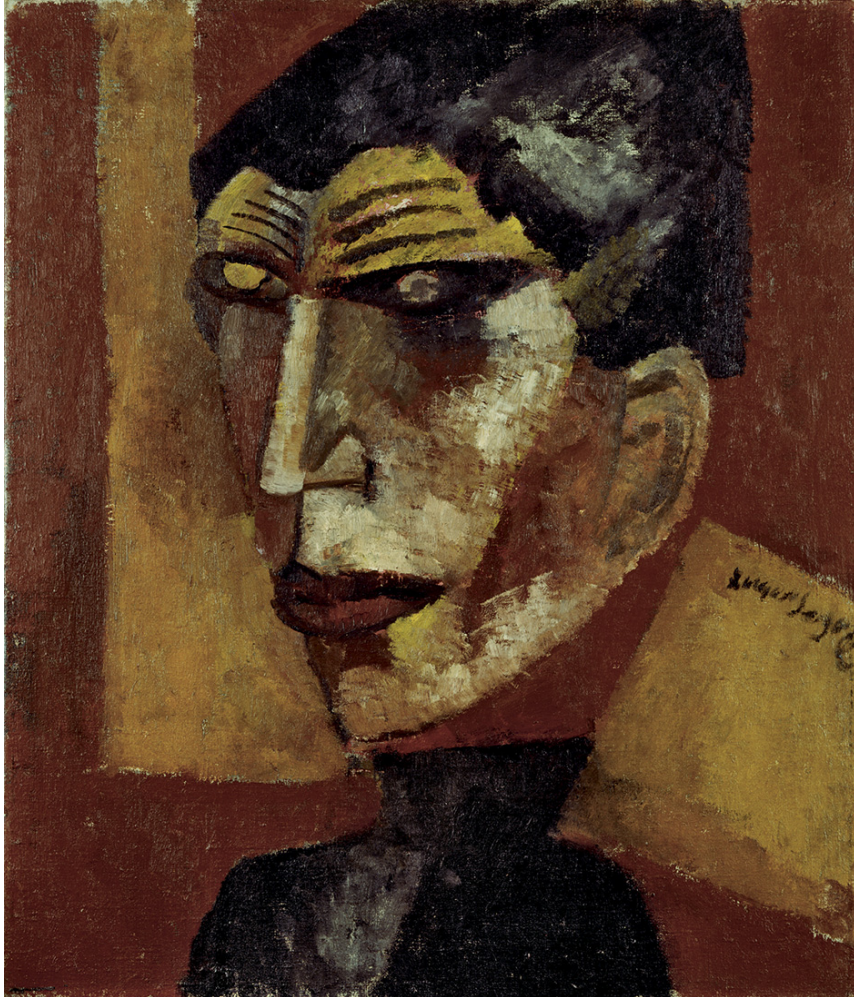
O desenho que vamos abordar é aquele que hoje identificamos como produção artística autoral da criança. Ele não é isento de aprendizagem, da qual a criança depende para se aperfeiçoar; sua autoria não se perde quando o desenhista dialoga com desenhos de outros, sejam artistas, sejam crianças.

Na segunda metade do século XIX, passou-se a reconhecer que a criança não precisa copiar desenhos de adultos ou treinar habilidades para conseguir alcançá-los e fazê-los exatamente como são. Esse foi o modo como se orientou o ensino de desenho na escola tradicional. Na escola moderna, cuja didática do desenho visava à autoexpressão, buscou-se a defesa dos modos possíveis de manifestação da criança e das transformações nos desenhos ao longo do seu desenvolvimento.

A ideia de desenho infantil na educação moderna acompanha os estilos dos movimentos artísticos de cada época, que desde meados do século

XIX, a partir do Impressionismo, do Expressionismo e de outros movimentos modernos não querem rerepresentar o real nas imagens da arte.

O desenho deixa de ser o que está dentro de uma moldura, como se esta fosse uma janela por intermédio da qual se vê o mundo. É o que vemos na imagem cubista de Lasar Segall (figura 1).



Acervo do Museu Lasar Segall – IBRAM/MinC

Figura 1. Pintura de Lasar Segall: *Autorretrato II* (Vilna 1831-São Paulo 1957), 1919, óleo sobre tela (68 x 58,5 cm).

Hoje, prender a criança à reapresentação do real é colocá-la aquém de suas possibilidades em duplo sentido: por desconsiderar seus modos de desenhar e por afastar seus desenhos da arte como é concebida na contemporaneidade. O desenho da criança dialoga com a arte adulta, não para copiá-la, mas para dela aprender e assimilar conteúdos artísticos.

As diferenças entre o desenho infantil e o do artista adulto são indiscutíveis, mas podemos observar uma gênese que parte da infância e chega à arte adulta, podendo amadurecer continuamente. Nesse percurso, a criança se alimenta, entre outras fontes, da arte adulta a que tem acesso, que se configura como devir de seu trabalho a partir de um caminho próprio que ela mesma desenvolve. Esse caminho é de desenvolvimento e de aprendizagem do desenho, e tem a mesma natureza qualitativa em todo o percurso. O que se transforma no “viver o desenho como prática autoral” são as mudanças físicas e cognitivas do crescimento da criança e a experiência do desenhista, que se articulam nesse processo até a idade adulta, quando as estruturas do pensamento alcançam a inteligência formal. Se assim for, a criação seguirá sempre com o desenhista.

Assim, o desenho que a criança faz com ela seguirá e se expandirá se ela quiser; para isso, é necessário que aqueles que são responsáveis por sua educação saibam qual é o significado, e quais são os desafios e os benefícios, do desenho infantil.

Pressupostos teóricos

Escrevemos este livro na esteira da concepção de desenho cultivado, presente em nossos textos e livros anteriores²: desde a Educação Infantil, observamos o desenho como ação criativa que é influenciada pela cultura desenhista do meio ao qual a criança pertence. Essa concepção, de modo resumido, foi construída a partir de pesquisa por nós realizada na qual investigamos as formas de aprendizagem em desenho, analisando ações e falas das crianças sobre o seu desenho e os desenhos que conhece.

O trabalho feito levou-nos à desconstrução da divisão do desenho infantil em fases que vão da garatuja ao realismo; da ideia do desenho da criança como ação espontânea e universal, igual em todos os lugares do mundo; e, sobretudo, do desenho da criança que não dialoga com o desenho de outras crianças e de adultos.

As fases do desenho infantil foram descritas e nomeadas de diferentes maneiras pelos pesquisadores, conforme resume o quadro 1.

Realismo (4-5-6-7)			
Realismo físico/ modelos de implantação			
Diagrama emergente e diagrama			
Formas – dois diagramas =			
Combinado			
Desenhos – mandala radial			
Pictóricos – sóis, pessoas, animais, vegetação, habitações, transportes			
Realismo encasado			
Realismo intelectual			
Realismo social e empobrecimento da arte infantil			
Proposição			

Quadro 1. Fases do desenho infantil.³

Esse quadro foi estruturado a partir de nossa pesquisa de mestrado. Nele se podem ver, alinhadas em correspondência, as nomeações no tempo atribuídas às fases do desenho infantil por diferentes autores, e sua descrição em momentos conceituais, que elaboramos para situar em outra perspectiva a aprendizagem do desenho.

Afirmamos que, ao desenhar, a criança passa por diferentes momentos conceituais que representam a gênese das aprendizagens em desenho, construída a partir das suas experiências, tanto fora quanto dentro da escola. Essa experiência não é alienada das imagens que se veem e da educação que se recebe, e propicia à criança condições para construir ideias sobre o que é desenho, o que pode aparecer no desenho e para que serve desenhar. Evidentemente são ideias, hipóteses, que podem ser lidas nas suas ações e falas. A criança desenha regida pelo que concebe sobre desenho e, para isso, depende de interação com um meio onde o desenho é validado como ação infantil.

Ordenamos em nosso trabalho cinco momentos conceituais sucessivos e inter-relacionados – não divididos por faixa etária nem pelo desenvolvimento cognitivo –, que estão em correspondência com o que a criança pode saber e fazer sobre desenho. Nesse sentido, associamos as oportunidades educativas às possibilidades construtivas e expressivas das crianças.

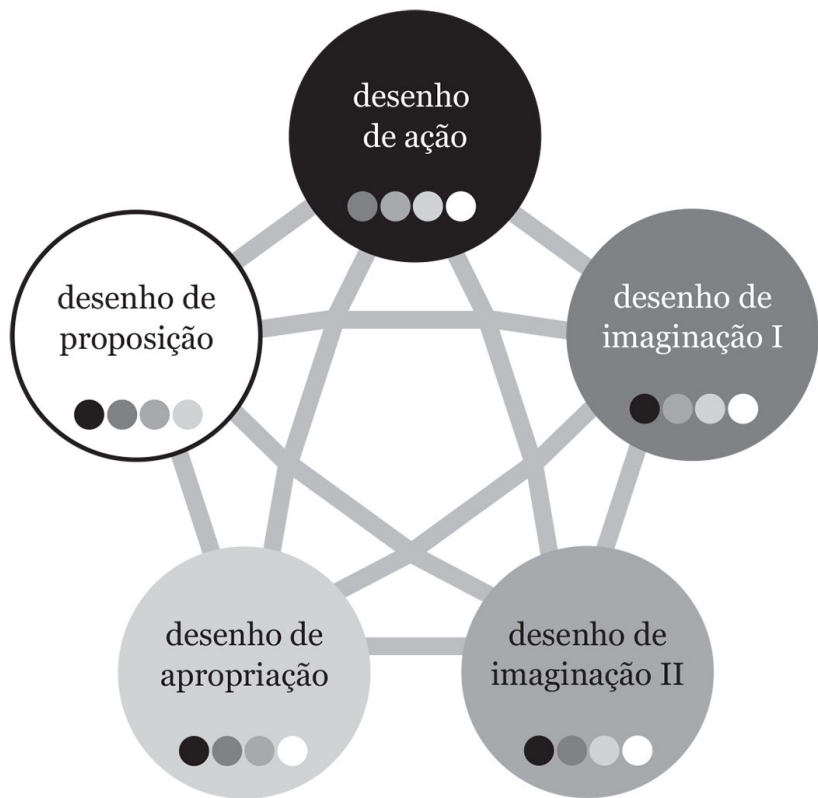


Figura 2. Os cinco momentos conceituais do desenho infantil.⁴

Precisamos aqui apresentar os momentos conceituais do desenho sucintamente porque a eles nos referiremos ao longo do texto. Preferimos representá-los numa estrela de cinco pontas, em que cada ponta indica um momento. Esse formato representa melhor nossa concepção do desenho do que um quadro linear, porque afasta a ideia de degraus que se superam em fases distintas. Os momentos conceituais representam um conjunto de ações e ideias que agrupam desenhistas cujo fazer e pensar sobre desenho apresentam semelhanças e aproximações, que serão transportadas para o momento seguinte, que por sua vez reunirá, além delas, um conjunto mais avançado de ações e ideias. E assim sucessivamente, integrando a primeira à quinta ponta da estrela.

Desse modo, na ponta superior da estrela colocamos o primeiro momento, o desenho de ação; em sentido horário, na segunda ponta situamos o desenho de imaginação I; na terceira, o desenho de imaginação II; na quarta, o desenho de apropriação; e na quinta, o desenho de proposição.

O conceito de desenho cultivado tem base em teorias do desenho como as desenvolvidas por Brent e Marjorie Wilson e Al Hurwitz⁵, John Matthews⁶, Elliot Eisner⁷, na epistemologia genética de Jean Piaget e no pensamento de Emília Ferreiro⁸ sobre as hipóteses de crianças ligadas à construção da língua falada e escrita. Compreendemos o desenho como linguagem, construto social. Assim, foi possível estabelecer analogias entre a sua aprendizagem e a aprendizagem da língua escrita. Investigamos quais hipóteses a criança tem sobre o que é desenho, para que serve desenhar, o que pode aparecer nos desenhos e, também, os motores de seu desenho.

Acreditamos que um grande legado de Piaget é ter dado voz e ação às crianças para saber o que pensam, como pensam e como suas ideias regem suas ações e proposições. O desenho é uma proposição poética; desde a infância até a idade adulta, o que muda são os procedimentos e os resultados. Assim sendo, as concepções e as práticas mais avançadas da linguagem do desenho podem ser progressivamente alcançadas pelo desenhista, tanto em termos de procedimentos quanto de resultados.

O desenho cultivado, tal como ele ocorre na Educação Infantil, considerando-se sua aprendizagem e a voz dos desenhistas, é material importante para que o professor possa compreender e orientar o desenvolvimento e a aprendizagem do desenho de seus alunos.

As crianças da Educação Infantil situam-se entre o primeiro e o terceiro momentos, sendo que crianças do mesmo ano e da mesma idade podem se encontrar em momentos distintos porque as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, e as características de cada criança, influenciam o que elas pensam e fazem nos desenhos. Para o propósito deste trabalho, vamos descrever os momentos conceituais vivenciados ao longo da educação infantil, e também dos demais, para que o leitor possa compreender as passagens e o percurso de transformação do desenho.

As fases do desenho cultivado

Desenho de ação é a prática de diferentes modalidades de ordenação de linhas sem significado simbólico. O significado é pré-simbólico, não tem referente real ou imaginado. Os chamados rabiscos e os diagramas, feitos com linhas ordenadas em combinações angulares e/ou circulares, são profundamente exercitados, explorados e investigados pela criança. Para

ela, o desenho é uma ação, em geral sobre uma superfície, que implica algo para ser visto. A criança é sutil observadora das linhas em sua relação com o suporte onde age. A superfície bidimensional, como veremos adiante, não é a única modalidade possível aos desenhos.

Pode ocorrer uma simbolização lúdica ou narrativa sobre as imagens pré-simbólicas, no momento em que são feitas e imediatamente após a sua feitura. Assim, a fala e a ação dão significado simbólico ao que se desenha.

Ilustraremos com desenhos de uma criança as transformações estruturais do desenho na Educação Infantil. Essa abordagem longitudinal é indicada porque nos permite melhor observar as transformações do desenho e foi realizada com uma menina, Sofia, ao longo de seu desenvolvimento, dos 2 aos 5 anos de idade. Os desenhos, em sua maioria, foram feitos na escola, sob orientação contemporânea no ensino da arte.

Momentos conceituais perpassados por Sofia dos 2 aos 5 anos:



Figura 3. Desenho de ação de Sofia. Movimentos de vaivém de linha; traços inclinados paralelos; linha ondulada e três fechamentos de linha com cor dentro.

Desenho de imaginação I é o que mostra imagens com significados simbólicos lidos pela criança, feitos de maneira não aleatória, mas dando sequência às suas aprendizagens. O desenhista segue pensando que o desenho é ação sobre superfície que produz algo para ser visto, mas acredita também que algumas coisas podem aparecer nos desenhos – poucas coisas, que enumera e nomeia. As formas são nomeadas porque agora a criança reconhece elementos do mundo real e imaginário: moradias, figuras humanas, animais, objetos e elementos da natureza. Essas formas são desenhadas separadamente no papel; são apenas justapostas, mas a criança pode falar sobre elas, pois já estabelece uma relação simbólica.

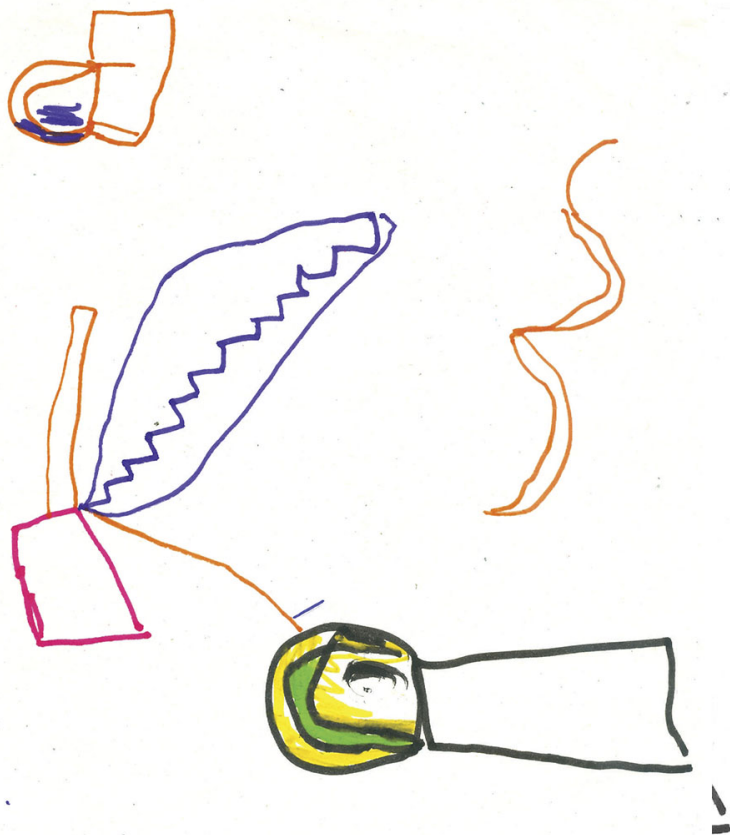


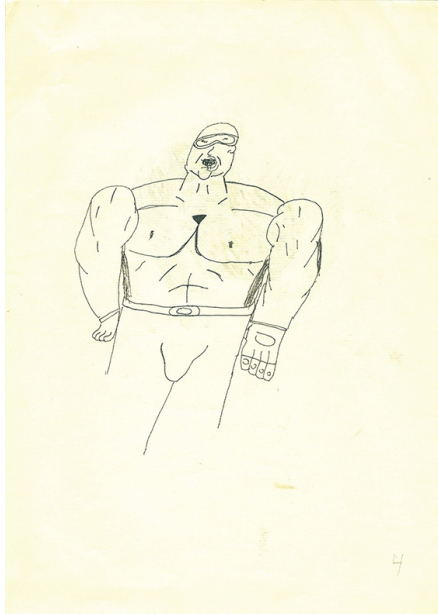
Figura 4. Desenho de imaginação I de Sofia. Vemos formas justapostas nas figuras maiores; figura composta de retângulo, círculo e linhas; figura de forma fechada com linha denteada no interior, com linha, trapézio e retângulo acoplados.

Desenho de imaginação II é aquele que articula os símbolos antes separados, agora relacionando-os entre si. Surgem histórias, ambientes e diferentes imagens que compõem partes e o todo do desenho. A criança segue com as ideias anteriores, os mesmos símbolos já aprendidos que vai transformando e outros que vai conquistando, porque expande seu repertório de desenhos na medida em que pratica constantemente e dialoga com outros desenhos e desenhistas.



Figura 5. Desenho de imaginação II de Sofia. Formas articuladas entre si em uma só narrativa: escorregador, menina e casa com linha de base, céu e sol.

Desenho de apropriação é o momento no qual se intensifica o interesse por assimilar regularidades da linguagem do desenho articuladas à cultura na qual a criança está inserida. Ela quer ter domínios de representação do espaço, construção de formas e composição, aproximação de modelos de imagens existentes. Aparentemente, a criança está mais presa aos parâmetros imagéticos dos desenhos que acessa, mas isso não é estagnação, pois faz parte do desenvolvimento e permitirá a passagem ao próximo momento, o de proposição.



Figuras 6 e 7. Esboço e desenho de apropriação de Jonas. Tem como ponto de partida o modelo do personagem Hulk, apresentando tronco desproporcional ao corpo.

Desenho de proposição é o desenho que alcança as formas avançadas de manifestação, como se dão na arte. O jovem ainda não tem a competência de um artista maduro, mas começa a se orientar para isso. Observe que é ele quem orienta sua poética, já de posse das formas de articulação da linguagem de sua época e do uso das técnicas a favor de sua expressão.



Figura 8. Desenho de proposição de Jonas. Personagem de história em quadrinhos (HQ) inventado pelo desenhista, que usa elementos da linguagem das HQs, como a imagem sangrada (mão que entra no quadro). Emprega distâncias, proporções e perspectiva na representação das formas em sua composição no espaço do papel.

O que é e o que não é desenho infantil

O desenho da criança é ação e pensamento ao mesmo tempo. São atos particulares, que ninguém pode realizar por ela. Quando a criança desenha, ação, percepção e imaginação atuam juntas; ela sabe fazer e ver o que produz no desenho. Corpo, inteligência e conhecimentos das experiências de desenho anteriores se encontram afinados com o que está sendo desenhado.

O corpo todo participa. Olhos e mão são partes importantes, mas não funcionam sem a dinâmica do corpo como um todo. Movimentos de ombros, braços, pescoço, quadris, coluna vertebral e pernas podem ser

observados nas crianças que desenham – e essa constelação se modifica, a depender da posição e da materialidade dos suportes e dos meios dos quais a criança faz uso.

Mas o desenho infantil autoral não avança apenas porque uma ação da criança leva a outra, e assim sucessivamente, de modo autodidata, espontâneo e natural. Na prática, o desenhista é desequilibrado pela ação educativa intencional, por outros desenhos que observa de crianças e adultos e, ainda, pela interação com outros enquanto desenha. O seu reequilíbrio, em níveis mais avançados do saber desenhar, só pode ser realizado pela própria criança.

Esse movimento, que afeta o desenho de uma criança particular, é um diálogo com a sua produção e com a de outros desenhos existentes, e se consolida para ela como um fator de socialização e participação no mundo da criação artística e da arte. Portanto, nas orientações didáticas atuais admite-se que o desenho de uma criança pode influir no desenho de outras crianças e vice-versa, sem perder a dimensão de desenho autoral. As obras de arte são incluídas como fontes que colaboram no desenvolvimento do desenho porque, quando um educador mostra desenhos de artistas, também ocorrerá um processo de desequilíbrio e reequilíbrio dos pequenos desenhistas. Eles continuarão fazendo desenhos infantis que dialogam com outros mundos poéticos a partir do que deles são capazes de ver e compreender.

O foco do aluno é seu próprio trabalho, expressão de suas intenções poéticas, mas, sem perder sua direção, ele observa outros polos de criação, outros modos, outros interesses que o fazem sentir-se copartícipe de um mundo onde muitos desenham.

Cabe aos professores promover situações e propostas de ação para que o aluno estabeleça relações entre seus desenhos e os desenhos existentes, tanto de crianças como de artistas.

Nesse processo, observam-se equívocos didáticos nas situações em que se pede às crianças para agir fora dos universos da arte infantil e dos artistas, pois separa-se o desenho da criança da sua autoria e do seu potencial criativo. São exemplos dessas demandas os desenhos para colorir feitos a partir de formas estereotipadas sem qualidade. Por exemplo: uma festa junina pode ser mote para propostas de desenho autoral; mas pedir às crianças para preencherem com cor desenhos de bandeirinhas e fogueiras sem qualidade artística não corresponde à natureza criativa do desenho infantil.

Outro equívoco constante são propostas de desenho para os pequeninos que exigem que coloquem as cores das coisas como nelas são vistas, as cores “certas”, quando nem a criança nem os artistas modernos e contemporâneos escolhem fazer seus desenhos desse modo. Um professor ou adulto que não conhece arte, e arte da criança em especial, costuma cometer esses atentados ao bom desenvolvimento criativo e à construção autoral de quem aprende a desenhar.

Os modelos precisam ter qualidade artística – esse é um dos critérios para escolher imagens a serem mostradas nas salas de aula da educação infantil. Onde os modelos podem ser encontrados? Na história da arte de diferentes tempos e lugares, inclusive na da atualidade. Essa diversidade enriquece o repertório visual de nossos alunos.

Os equívocos didáticos como os supracitados geram a arte que não se desenvolve, visualmente tímida, oprimida pela falta de diálogo com o mundo da arte e com um ambiente que forme a criança na e para a arte. O direito a essa riqueza não é garantido pela própria criança por si. Ela precisa da educação; pelo menos a maioria das crianças não é autodidata em desenho e precisa da educação – no Brasil, necessariamente da educação escolar – para ter acesso e entrar no mundo da arte como criador e fruidor.

Se os professores cometem equívocos e não propõem boas aulas de desenho, a ação da criança será de submissão aos enunciados. Mas todo professor que quer bem ensinar a desenhar pode se preparar para a tarefa. Todos podem desenhar e todos podem aprender a ensinar a desenhar; basta atentar para teorias e práticas coerentes com as boas proposições sobre a aprendizagem do desenho na educação infantil.

Professores que são desenhistas precisam saber separar seu desenho do desenho da criança. O papel do professor é ser um marco que regula as atividades de criação. Saber desenhar não significa, necessariamente, saber ensinar crianças a desenhar. É claro que o professor que sabe desenhar orienta com mais recursos os processos de criação de sua classe, mas isso não basta. O professor precisa distinguir a troca de repertório entre desenhistas crianças na sala de aula da troca com os desenhos do professor, que deve ser evitada.

A diferença entre ver desenhos de artistas e os desenhos do próprio professor, mesmo que ele seja um artista, reside no significado que este desempenha na vida da criança. Sendo uma referência, seu modelo de desenho se imporá como algo a ser seguido. Essa é uma questão polêmica

entre professores de arte. A posição que defendemos é fruto de longa experiência em sala de aula e com escolas, de bases teóricas da arte-educação e da análise de relatos de professores.

Saber ver o desenho infantil

O conhecimento que o professor tem de desenho infantil permite que veja o processo da criança. Mas analisar resultados anda junto com compreender os processos que o desenhista percorre para obtê-los; por sua vez, os produtos serão pontos de partida para novos desenhos.

Dividir o desenvolvimento do desenho em fases (garatuja, esquema, pré-esquema e realismo) para observar suas transformações é uma abordagem superada, que foi praticada até os anos 1980. Hoje se sabe que todas as crianças podem desenhar, mas existem múltiplos pontos de partida, de passagem e de chegada no desenvolvimento do grafismo, que também são regidos pelas culturas.

Os pesquisadores norte-americanos dos anos 1980 Brent e Marjorie Wilson, juntamente com Hurwitz⁹, bem nos lembram de que certos desenhos infantis de figura humana, como o rosto com nariz de perfil feito com os dois olhos de frente, desapareceram da produção de desenhos de crianças do mundo todo, e isto é datado na primeira metade do século XX. As teses dos Wilsons e Hurwitz reiteram: as imagens que as crianças fazem, tomam-nas de empréstimo de outras já existentes, e as transformam. Exemplificam mostrando desenhos de crianças com pouco acesso à influência de estilos gráficos de outros desenhistas (crianças e adultos), apontando as limitações e o empobrecimento de seus grafismos.

Em sua pesquisa, o pesquisador inglês John Matthews¹⁰ filmou bebês com três câmeras, para captar suas aprendizagens de movimentos e de manipulação de objetos, em suas interações com o meio e com cuidadores, para depois constatar essas aprendizagens nos processos artísticos posteriores das mesmas crianças.

Elliot Eisner, destacado pesquisador e filósofo americano que investiga e produz bases teóricas há muitas décadas, desde as práticas da escola renovada, nos brinda atualmente com textos nos quais, além dos aspectos cognitivos que associa à criação artística da criança, propõe a retomada do conhecimento técnico como necessidade da expressão.¹¹

Por intermédio de trabalhos como esses, as análises do desenho infantil que, no período moderno, recaíram principalmente sobre os

próprios desenhos e seus processos de execução autodidata, fechado no mundo de cada criança, estão sendo substituídas por outras que observam, além do desenho praticado pela criança, empréstimos de imagens de outras crianças e de artistas, e, ainda, a aprendizagem técnica.

Saber se relacionar com a criança desenhista e seu desenho

O acolhimento, ou recepção, e o incentivo ao desenho pelo professor são mais importantes do que se pode imaginar. Se o desenho é feito em situação escolar, é um ato de aprendizagem; por isso, deve ser objeto do trabalho de cada professor. A relação que o professor estabelece com cada desenho é essencial para a criança. Seu interesse e a relação afetiva calorosa importam à criança quando mostra o desenho ao professor.

Para que se possa ter uma relação verdadeira no acolhimento e no incentivo, é preciso que o professor acompanhe o processo de cada aluno, porque ele é diferente dos demais. Acompanhando as particularidades com que cada aluno trabalha, o que fala enquanto desenha, como interage com seus pares, o que desenha, que materiais usa, sua segurança ou insegurança para desenhar, o professor poderá se relacionar com ele em particular. O aluno, por sua vez, sentirá o valor que está sendo atribuído à sua dedicação, aos seus esforços e aos seus desenhos.

É como se pudéssemos imaginar que o conjunto de desenhos de um aluno tem uma história de vida junto a ele. Cada desenho é uma parte que alinhava um percurso de criação individual da criança. Um percurso que não é linear, mas tem idas e vindas, paradas e saltos, como todo percurso de criação. Quem escreve também nota isso nos próprios textos: as ideias surgem no papel e, às vezes, não sabemos como emergiram, mas estavam lá, embrionárias, fruto de nossos textos e de leituras anteriores. Na arte da criança, também é assim que se dá o processo criativo. Muitos anos de trabalho em sala de aula nos deram oportunidade de observar a diversidade desse processo.

Frente a um desenho, nunca se pergunta ao aluno: “O que é isso?”. Essa pergunta conduz a um tipo de resposta que precisa definir algo que foi desenhado e, muitas vezes, a criança não quer traduzir o que fez em palavras. Uma criança firme pode descartar a pergunta com astúcia respondendo: “Quis fazer uma coisa invisível para você”. Tal manobra do aluno justifica a inadequação da pergunta.

Entretanto, uma criança mais tímida ou insegura poderia tentar

corresponder à demanda injustificada do professor com respostas criadas para tentar acertar, como: “Fiz um bicho, mas saiu meio esquisito”. Assim, ela se afasta de suas intenções iniciais, distorce as próprias ideias e diminui seu plano expressivo.

Em vez de se perguntar: “O que é isso?”, pode-se pedir ao aluno que fale sobre seu trabalho. Essa é uma boa orientação na recepção dos desenhos, mas não pode ser repetida sempre. O professor deve se relacionar positivamente com o desenho do aluno, como dissemos, buscando referências no processo de aprendizagem de cada um. Quando o aluno já falou sobre seus desenhos, são positivas afirmações do professor como estas: “Puxa, como seus dinossauros estão mudando, hein?”; “Que bacana, você gostou do dinossauro de hoje?”; “Vá buscar o de ontem para que a gente veja os dois juntos”.

O portfólio de trabalhos

Documentar os trabalhos é fundamental. O portfólio, ou seja, o conjunto de produções materiais ou virtuais, a pasta de cada um, é uma extensão do aluno. Ele identifica a importância do conjunto de seus trabalhos, que serão compartilhados com seus familiares. Eles devem ser incentivados a ver, juntamente com a criança, o que ela fez na escola.

Mas, ao datar as produções para inseri-las no portfólio, colocando o nome da criança, é necessário tomar cuidado para não interferir nelas. O melhor é usar o espaço de trás do trabalho, quando possível, ou perguntar à criança onde ela quer que se insira o seu nome. Alguns o fazem por si mesmos à medida que crescem e dão início à escrita.

SAI PRERUPOLO

É UM ACAR
SOFIA FRE
GR

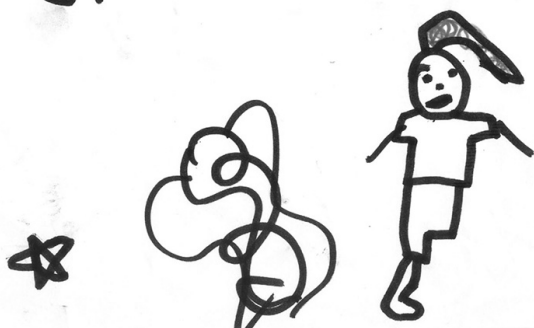


Figura 9. Desenho de imaginação II de Sofia. A aluna escreve seu nome seguindo suas hipóteses sobre escrita.

A digitalização (escaneamento) ou fotografia digital dos trabalhos permite guardá-los em computador. Caso existam esses recursos na escola, os trabalhos podem ser armazenados e ainda enviados por *e-mail*, gravados em CDs e *pen drives* etc.

Como a identidade artística vai se construindo aos poucos, o portfólio é um instrumento importante para compreender essa construção, porque valida a memória do conjunto da produção de cada aluno. No portfólio, reúnem-se desenhos propostos pelo professor e trabalhos em que o aluno escolheu o que e como fazer. Esses dois tipos de desenhos devem dialogar entre si, pois indicam que as propostas orientadas visam à aprendizagem em desenho, que, por sua vez, dará apoio nos momentos em que será o aluno a escolher os meios e suportes mais adequados para fazer seus desenhos.

A socialização dos portfólios, pastas ou conjuntos de desenhos digitalizados de cada aluno com todos na sala de aula é um momento rico da aprendizagem do desenho, tão importante quanto desenhar lado a lado com os colegas. Cada um desses ordenadores da produção dos desenhistas é como um autorretrato do aluno, que deve se orgulhar dele.

O professor pode ensinar o aluno a ter gosto por desenhar, reunir seus desenhos e socializá-los com os colegas e familiares.

Os artistas também reúnem seus trabalhos e os documentam. A visita de um artista à escola, trazendo parte de seu portfólio, ou a ida a um ateliê de arte darão um significado mais amplo à documentação dos trabalhos por parte dos alunos.

Os desenhos feitos coletivamente, ou por mais de uma criança, podem estar no portfólio de ambas, se forem digitalizados ou fotografados. Terá que ser decidido se o trabalho original fica um pouco com cada um ou se, por meio de um sorteio, decide-se quem vai ficar com o trabalho coletivo. As próprias crianças, às vezes, conseguem decidir isso sozinhas.

O período de trabalho para fechar um portfólio precisa ser decidido por cada escola ou professor. Essa decisão, normalmente, depende da quantidade de desenhos documentada, mas também deve permitir que a criança possa observar as transformações verificáveis em um bimestre ou trimestre.

É provável que as crianças muito pequenas não se lembrem do que fizeram no momento de ler o conjunto de sua pasta, ou portfólio. Essa atividade de leitura dos desenhos de um período faz que, pouco a pouco, elas aprendam a perceber seu processo. As construções dessa natureza dependem da organização do adulto para que ocorra a tomada de consciência do processo, como fruto do encadeamento de produtos em uma trilha de produção constante. A assiduidade nas tarefas de desenho aprimora o percurso do desenhista.

Os trabalhos também são lidos e discutidos durante o período de produção e coleta dos desenhos, nas rodas de conversa, nas mostras em sala de aula ou no momento em que as crianças trabalham. Isso certamente ajudará os alunos a conceber as pastas, portfólios ou demais modalidades de documentação dos desenhos como um bem precioso de suas construções.

O portfólio feito ao longo da vida da criança documenta seu desenvolvimento. Alguns pesquisadores do ensino do desenho, e mesmo críticos de arte, utilizam-se do portfólio longitudinal, que registra a produção desenhista da infância à idade adulta de uma mesma pessoa para apoiar suas ideias.

Como combater o estereótipo nos desenhos das crianças

O desenho estereotipado, aquele que se repete sem transformações, é fruto de estagnação da criança em uma fórmula que lhe dá segurança. Indica falta de processo criativo e pode surgir na educação infantil. Lowenfeld já apontava isso em 1947.

Fatores como insegurança do desenhista, exigência equivocada de adultos, irmãos mais velhos tomados como modelo, colegas julgados como melhores desenhistas por professores e crianças, professores que propõem cópias de desenhos e preenchimento de desenhos com cores predeterminadas, falta de incentivo adequado em casa e orientação equivocada na escola são algumas ocorrências que levam à estereotipia.

Para o professor, interessa saber como tirar o aluno desse condicionamento e situá-lo em um percurso criativo com marca pessoal, para que seus desenhos possam ser a expressão de suas experiências, da sua vida de desenhista e de uma cultura de desenhos ligada à arte.

O fortalecimento do aluno no papel de desenhista pode ser importante. Essa ação do professor bastará para algumas crianças se desprenderem dos estereótipos. Mas, em geral, é preciso criar intervenções didáticas, como as de sugerir meios e suportes diferentes, oferecer imagens da arte para a criança trabalhar a partir delas ou vincular seus desenhos às suas experiências.

Não há receitas para desconstruir estereótipos, mas dispomos de uma infinidade de boas experiências em relatos de professores, textos e pesquisas.

Por isso, é bom que cada professor compartilhe esse problema, se necessário com outros professores, que podem ter boas propostas para tentar solucionar esses casos.

A delicadeza com a criança que está precisando de apoio para sair do estereótipo é fundamental. Ela não pode ser exposta e nem diminuída pelo professor frente aos colegas. A ação do professor precisa ser sutil, oferecendo propostas ou indicando técnicas diferenciadas.

O artista e educador austríaco Franz Cizek (1865-1946) – responsável pela criação do primeiro ateliê de arte para crianças em moldes modernos, entre outras possibilidades – indicava o bordado, uma técnica comum na época, para a criança que estava insegura ou sem ideia para o desenho. Hoje temos muitas alternativas, entre as quais o próprio bordado, como modalidade de desenho para crianças da Educação Infantil. É preciso ter cuidado e usar agulhas grossas e sem ponta para as crianças desenharem com linhas no tecido. Elas também podem fazer

colagem com fios grossos de lã.

Estamos apenas dando exemplos, mas o desafio do professor nesses casos é ter a satisfação de conseguir criar propostas que reposicionem a criança em relação à sua arte. Se o aluno está distante do seu percurso de criação individual, à sombra de estereótipos, é preciso localizar formas de transformar o seu desenho estereotipado em desenho criativo e autoral.

“Eu não sei desenhar” na Educação Infantil

Se os professores criticam negativamente os desenhos das crianças, na maioria das vezes é porque os julgam imperfeitos. Expressam isso aos alunos, gerando sentimentos de insegurança e incompetência. Classificam os desenhos como feios ou bonitos na frente de todos os colegas, desqualificando o aluno e rotulando-o como “incapaz de desenhar”. Entretanto, trata-se de uma atividade que todos podem aprender.

A crítica negativa e pejorativa precisa ser evitada em todas as situações – e não será diferente com o desenho. Qual é a base de conhecimento do professor que faz isso com os alunos? Sua concepção de desenho infantil não passa pela compreensão dos processos de sua construção; nos melhores casos, o professor acredita que, com corretivos ou reforços negativos, os alunos chegarão a desenhos perfeitos, que reapresentam o real, sobretudo sem sair das linhas de contorno com as cores.

Para esses professores, garatuja é “rabisqueira” sem sentido. Eles não percebem como a criança expressa a essência dos objetos com economia de linhas, de modo esquemático, e como, progressivamente, capta a ambientação de figuras e lugares. O desenho do aluno é fruto de seu esforço, trabalho e criação. Portanto, gostar do desenho das crianças é gostar das crianças; atacar seus desenhos com críticas negativas é incompreensão sobre desenho infantil e descaso com as crianças, assim como com a lógica própria de seu mundo.

Aprender a desenhar interagindo ao desenhar junto a colegas

O contágio entre desenhistas na escola é natural. Uma criança começa a desenhar e a outra quer entrar no mesmo tema, forma, cor ou material escolhido, como quem entra em um jogo com outros participantes. Esse estado de coletivização de escolhas e ações, que é frequente, não significa

dependência. A situação favorece a aprendizagem porque a criança percebe diferenças entre as suas soluções e as dos colegas, e encontra saídas para os seus desenhos nos dos colegas enquanto observa, conversa, pede ajuda ou escuta os comentários sobre os desenhos que estão sendo feitos.

As decisões para desenhar o que se quer envolvem um conjunto de ações que implicam um resultado. Portanto, o desenho é uma atividade expressiva que envolve técnica, ou seja, procedimentos. Cada criança terá que fazer o seu desenho para assimilar os procedimentos do que planeja desenhar, mas pode ter o apoio de um colega com mais domínio em algum “saber fazer” específico para alcançá-lo em seu desenho, ao seu modo, e expressar suas intenções.

As atividades podem ser planejadas pelo professor para favorecer essa interação benéfica entre os pares, levando em consideração que delas deve decorrer a melhoria do desenho de cada criança, a expansão do repertório e o ganho de autonomia para desenhar.

A forma como o professor interage nos momentos de interlocução entre os desenhistas é muito importante para que fique bem claro quais são as ações validadas e quais são as que precisam ser evitadas. Portanto, cabe ao professor monitorar ou observar as atividades de aprendizagem entre os alunos, vislumbrando quais são as boas interações, assim como os limites, que, quando ultrapassados, podem prejudicar o desenvolvimento autoral de cada desenhista.

É comum ocorrer certo grau de competição entre as crianças enquanto desenhavam. Se ela for intensa e norteadada por relações de dominação e ataque à segurança de quem está aprendendo com o outro, é necessário que o professor coloque limites, impedindo esse tipo de ação entre seus alunos.

Assim, as crianças percebem rapidamente que o contrato didático estabelecido com o professor não autoriza falas e ações prejudiciais entre os colegas que desenhavam juntos.

A aprendizagem durante a criação se passa em atos e verbalizações entre as crianças, que podem ser irradiadas pelo professor, tanto para promover a comunicação entre os alunos como para reiterar que eles estão sendo acompanhados e observados.

Desenhar temas das histórias e de desenhos animados

O desenho é a linguagem que serve de base para muitas modalidades artísticas, como pintura, escultura ou gravura. Inúmeros projetos da arte contemporânea, como instalações e intervenções no espaço, não prescindem do desenho para seu planejamento e execução. O *design* de objetos, cartazes e embalagens, e produções artísticas “de massa”, como desenhos animados e histórias em quadrinhos, também se utilizam desta linguagem.

O desenho da criança se alimenta dos desenhos que ela vê em seu meio. Personagens de histórias em quadrinhos e desenhos animados, por exemplo, aparecem nos desenhos infantis porque suas tramas influenciam-nas como temas a serem praticados.

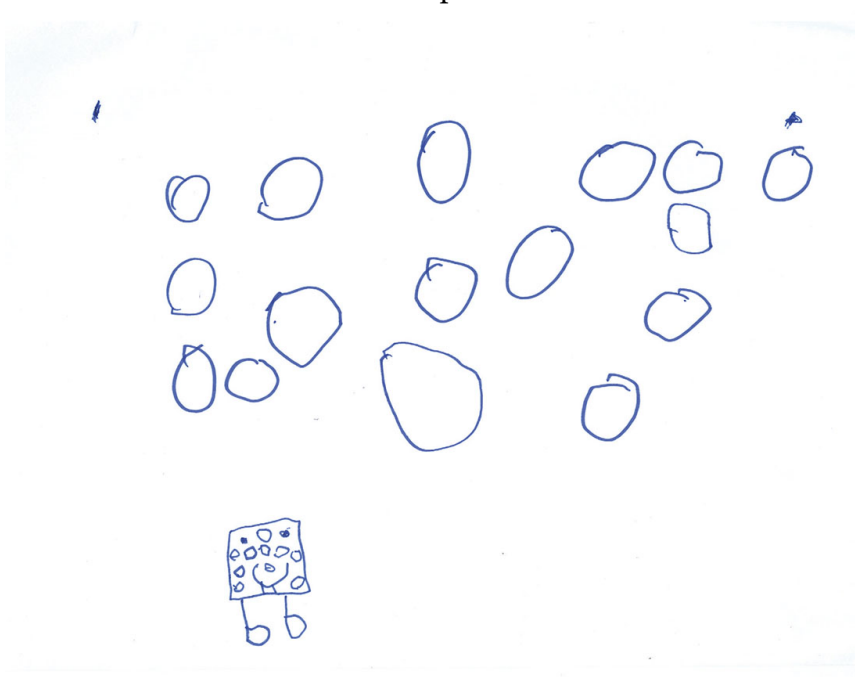


Figura 10. Desenho de imaginação II de Sofia. A aluna fez o personagem Bob Esponja. As bolinhas que o caracterizam ocupam seu corpo e o espaço do papel.

No desenho animado, ou animação, os personagens estão em movimento. Ao migrar para o papel ou outro suporte escolhido pela criança, o personagem estará estático, ou será criado um recurso visual para representar o movimento no próprio desenho. Em geral, a criança da Educação Infantil o faz por intermédio de narrativa verbal, contando o que o personagem está fazendo, mas algumas crianças desenhavam personagens andando, sereias nadando, meninas patinando etc.



Figura 11. Desenho de imaginação II de Catarina. A aluna fez uma menina patinando apoiada pela mão por outra figura feminina, sem patins.

As crianças representam seus personagens preferidos das histórias ou da televisão de modos diferentes, conforme desenvolvem suas estruturas cognitivas e procedimentais.

Os personagens dos desenhos animados costumam ser repertório comum às crianças, pois a maioria assiste a esse tipo de programa na televisão ou em DVDs, hoje muito difundidos entre o público infantil.

Alguns professores levam animações à sala de aula, para trabalhar com desenho a partir da apreciação dos programas. O mesmo se passa com os personagens das histórias lidas pelo professor em sala de aula. Além disso, muitos desses personagens foram recriados para o cinema, por atores de carne e osso, como Batman e Homem Aranha, que foram das HQs para a tela grande, ou Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho, originárias das histórias contadas. Desse modo, as crianças da Educação Infantil costumam fazer a leitura de um mesmo personagem em diversas mídias.

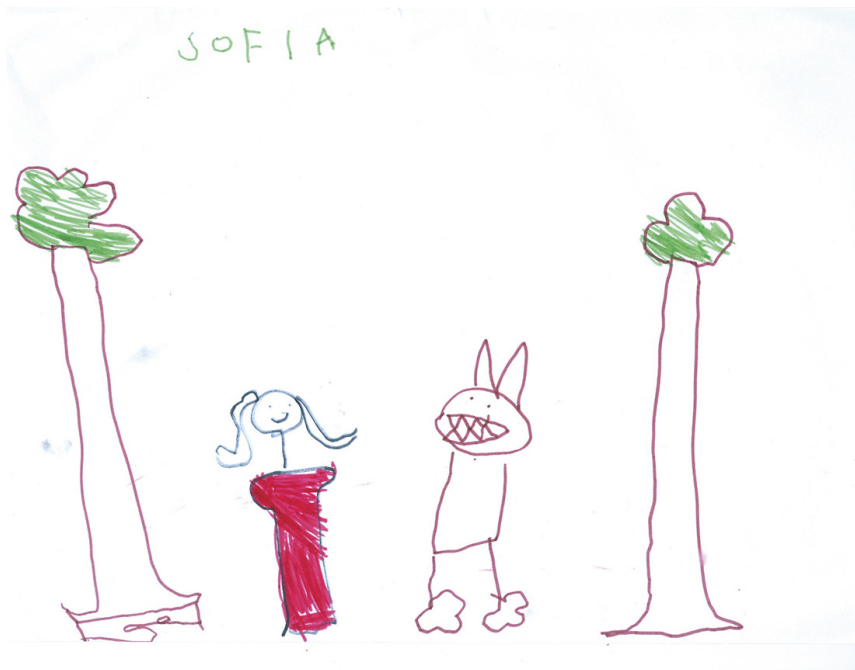


Figura 12. Desenho de imaginação II de Sofia. A aluna desenhou Chapeuzinho, sem o chapeuzinho vermelho, ao lado do Lobo Mau, de dentes afiados, entre duas árvores.

A criança joga e projeta enquanto desenha

“O desenho é um jogo”, escreveu Luquet¹², o que significa que, para desenhar, a criança reflete, intui, age com materiais em suportes e vive uma relação simbólica com seu trabalho.

A criança trava um diálogo, entrando em um faz de conta que guia suas ações. A interlocução com o próprio desenho é um aspecto da interação lúdica da criança com o que ela faz. É o caso daquela que desenha jogadores de futebol e o percurso da bola em um campo, traçando linhas

para indicar a passagem da bola entre os jogadores. Cria um jogo de futebol, fazendo de conta que aquilo ocorre no momento de sua ação.

Nem todo desenho é jogo; mesmo a representação de movimento nem sempre aparece como jogo.

Desenhar uma menina andando, por exemplo, é um desafio, que passa por um problema que deve ser resolvido pelo desenhista: como mostrar o movimento do corpo que anda no desenho? Repetindo ou deslocando partes da imagem? Desenhando linhas que indicam movimento?

Cada criança criará uma solução que a satisfaça.

Uma criança que representa uma menina, uma casa com gramado, o céu e o sol segue uma sucessão de atos já percorridos por ela em outros desenhos – mas, a cada novo trabalho, os elementos são refeitos de outro modo.

Esse tipo de sucessão de traçados combinados funciona como um projeto que fará a cena surgir. Nesse caso, o desafio, ou seja, o problema que a criança se coloca, é dar conta de reencontrar a cena já desenhada antes, agora outra porque feita no calor do momento em que a cena é gerada, o que muda muito sua feitura e configuração.

A criança tem projetos que ela domina. Convém reiterar que domínio não é dom; é construção que se dá por intermédio de experiências em uma ordem mais ou menos frequente.

Quanto menor a criança, maior deve ser a constância da frequência em desenho, o que garante mais memória de seus processos. Sua memória dos próprios desenhos ficará inscrita no seu corpo, na lembrança de atos de desenho vividos. As crianças maiores já podem reter mais imagens e procedimentos do desenho feito em outro tempo, mas esse não é o caso dos pequenos.

Por isso é comum encontrarmos crianças que se fixam em um tema de sua investigação por um período, até esgotá-lo, como carros, uma espécie animal ou um personagem, e depois partem para outros assuntos. Vários assuntos também podem aparecer intercalados.

A série de leões apresentada nas figuras 13 a 25 ilustra esse tema. Foi desenhada por Rodrigo, dos 3 aos 7 anos de idade, que mantém este e outros temas simultaneamente em seus desenhos, ao longo de seu desenvolvimento.

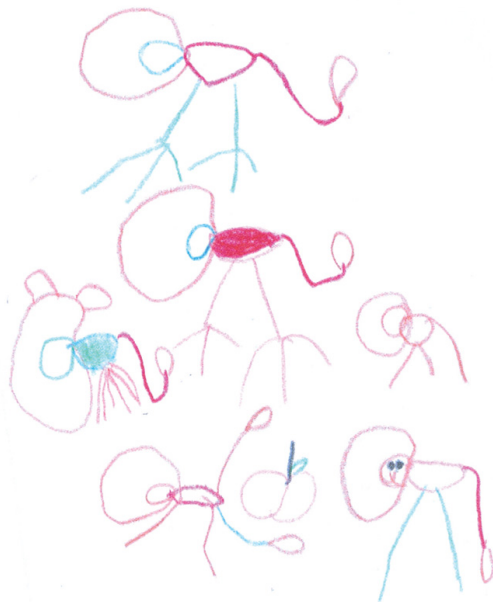


Figura 13. Desenho de Rodrigo aos 3 anos de idade.



Figura 14. Desenho de Rodrigo aos 4 anos de idade.



Figura 15. Desenho de Rodrigo aos 4 anos de idade.



Figura 16. Desenho de Rodrigo aos 4 anos de idade.



Figura 17. Desenho de Rodrigo aos 5 anos de idade.



Figura 18. Desenho de Rodrigo aos 5 anos de idade.

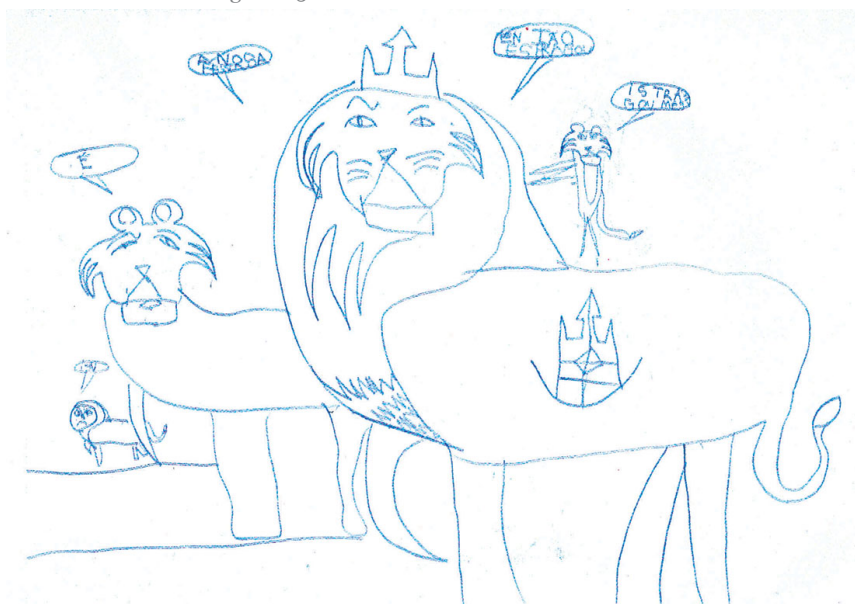


Figura 19. Desenho de Rodrigo aos 5 anos e 1 mês de idade.



Figura 20. Desenho de Rodrigo aos 6 anos e 11 meses de idade.



Figura 21. Desenho de Rodrigo aos 7 anos de idade.



Figura 22. Desenho de Rodrigo aos 7 anos de idade.



Figura 23. Desenho de Rodrigo aos 7 anos e 2 meses de idade.



Figura 24. Desenho de Rodrigo aos 7 anos e 2 meses de idade.



Figura 25. Desenho de Rodrigo aos 7 anos e 2 meses de idade.

As motivações dos assuntos, quando escolhidos pelo próprio desenhista, são muito variadas: um gosto pessoal, uma experiência vivida, um desenho visto na televisão, uma apresentação artística de circo, teatro ou música, desenhos anteriores, desenhos de outros artistas e crianças. Mas, ainda que não sejam escolhidas pela criança, precisam estar diretamente relacionadas ao seu mundo interior.

Portanto, o desenho feito, em todas as formas a partir das quais foi gerado, quando livre de estereótipos, é um desenho autoral. Se durante a execução o desenho é jogo ou projeto em ação, essas são apenas variações das escolhas dos desenhistas.

A liberdade da escolha e do caminho da execução diferenciam os desenhistas entre si e marcam seus estilos, porque a cada escolha e a cada caminho a ser percorrido na execução fica impressa a digital poética da criança que desenha. O professor saberá de quem é o desenho sem ler o nome do aluno, como sabemos reconhecer um trabalho de Tarsila do Amaral, de Alfredo Volpi ou de Osvaldo Goeldi. É verdade que o estilo da criança ainda sofrerá muitas transformações conforme ela cresce, mas

também se sabe que o que faz desde o início a acompanhará, se não interromper seu fluxo desenhista. Se cada desenhista está presente no desenho que faz, seu portfólio revela o processo desse desdobramento do estilo em desenhos na linha do tempo. Eis mais um motivo para realizá-lo.

Diálogo entre a aprendizagem escolar e a do cotidiano

As crianças que frequentam a Educação Infantil na rede pública muitas vezes permanecem na escola em período integral. Mesmo assim, passam muito tempo, principalmente nos finais de semana, junto aos familiares, assistem à televisão e também participam de outras atividades de convívio, lazer e cultura.

Todas as modalidades de ação cultural da criança pequena influenciam sua formação. Portanto, a educação em arte das crianças pode ser trabalhada junto aos familiares. O trabalho de fidelização das famílias à educação em arte dos filhos é muito importante porque integra propósitos da casa e da escola e beneficia o aluno.

Aproveitar os equipamentos culturais da cidade e as ofertas de atividades pode virar um hábito do grupo familiar, o que agrega valor à participação cultural na vida da criança. A escola pode promover momentos para familiares e crianças com atividades de arte, organizar exposições dos trabalhos dos alunos e envolver a comunidade familiar e escolar. Indicar uma agenda de atividades artísticas e produtos ao alcance das famílias incentiva o acesso à participação social nos equipamentos e bens culturais disponíveis na região.

Uma atividade muito interessante que pode ser promovida pela escola é convidar os familiares para visitar um museu, uma instituição cultural, uma festa popular, um ateliê de artista ou uma feira de arte e artefatos, reunindo as crianças, sem os educadores da escola, nos finais de semana. Pode-se sugerir que registrem a visita com imagens e vídeos, hoje muito acessíveis em celulares e câmeras portáteis, e pedir que disponibilizem esses registros, para que se possa retomar na sala de aula a história do passeio cultural e incentivar narrativas das crianças sobre o acontecimento a partir das imagens. Uma criança que participar dessas atividades poderá se identificar com a experiência que será exibida nos registros enviados, os quais, sendo vistos em sala de aula, serão validados pelos educadores.

Nesse tipo de atividade que sugerimos, os pais ou familiares sentem-se participantes da educação dos filhos, em diálogo com os agentes escolares, o que os conscientiza da necessidade de incluírem no seu tempo livre atividades que usem os equipamentos culturais.

A visita de um artista à escola ou a visita da escola a um ateliê de artista pode incluir os familiares, se planejada em seus dias de tempo livre. Todas essas propostas de integração casa-escola, em atividades culturais de todas as linguagens artísticas, como artes visuais, dança, teatro ou música, enriquecem o envolvimento com a arte e incentivam sua inclusão no cotidiano dos alunos e de seus familiares. Eles podem aprender ou ampliar seus hábitos de desfrute cultural, alternativa que enriquece o universo imaginário e criador deles e das crianças.

Ao se realizar uma projeção de vídeo para familiares e crianças, criar uma biblioteca de livros de arte ou indicar bibliotecas nas quais os livros podem ser consultados ou levados em empréstimo para casa – e, a partir disso, promover rodas de troca de experiências sobre todas essas atividades com a participação dos familiares e professores –, dinamiza-se a interlocução cultural entre a casa e a escola.

Uma feira de troca e empréstimos mútuos de gibis, livros, CDs e DVDs entre as crianças, envolvendo também os familiares, é uma forma instigante de participação cultural das famílias na escola.

O que importa é criar um ambiente de participação cultural entre os adultos e as crianças que reverbere nos atos de criação em arte dos alunos da Educação Infantil. Sabe-se que a criação e a fruição se alimentam mutuamente e que a separação dessas experiências empobrece ambas.

Capítulo 2

Materiais: meios, suportes e instrumentos

A criança da Educação Infantil pode agir sobre imagens de artistas. Ela tem capacidade para conhecer meios e suportes diferentes, como papéis com buracos ou linha de barbante colada, em formato redondo ou quadrado, colados no chão, na parede ou no tampo da mesa etc. Essa diversidade cria muitas oportunidades para aprender a desenhar – e, se as variações de materiais existem no mundo da arte, a escola deve acompanhá-las. Por isso, é importante que o professor não ofereça somente, e sempre, papel ofício com lápis preto e lápis de cor para desenhar. Isso afasta a escola da arte como ela ocorre na sociedade.

Aproximar a arte do que é e foi feito na história requer do professor conhecer a produção artística e reconhecer como a criança aprende fazendo e vendo obras. A criança tem necessidade de criar, mas ela precisa ser bem orientada e acompanhada para isso. A seleção, a disponibilização e a organização dos materiais de desenho (tintas, lápis grafite, lápis de cor, canetas, carvão, giz, tintas para pintura corporal, tinta para pintura a dedo, maquiagem, tinta de tecidos, giz de cera) são de interesse do professor, para coordenar as atividades, e fundamentais para as crianças poderem criar.

Entre outros suportes sobre os quais as crianças podem trabalhar, citamos: diferentes tipos de papel, o próprio corpo, jornais, caixas, vidros, espelhos, lixas, o chão, paredes, tecidos, roupas, madeiras, mesas, objetos, pedras, folhas já caídas de árvores, telas virtuais, conchas do mar e argila. Os meios e suportes escolhidos devem ser adequados às habilidades cognitivas e físicas para manejá-los.

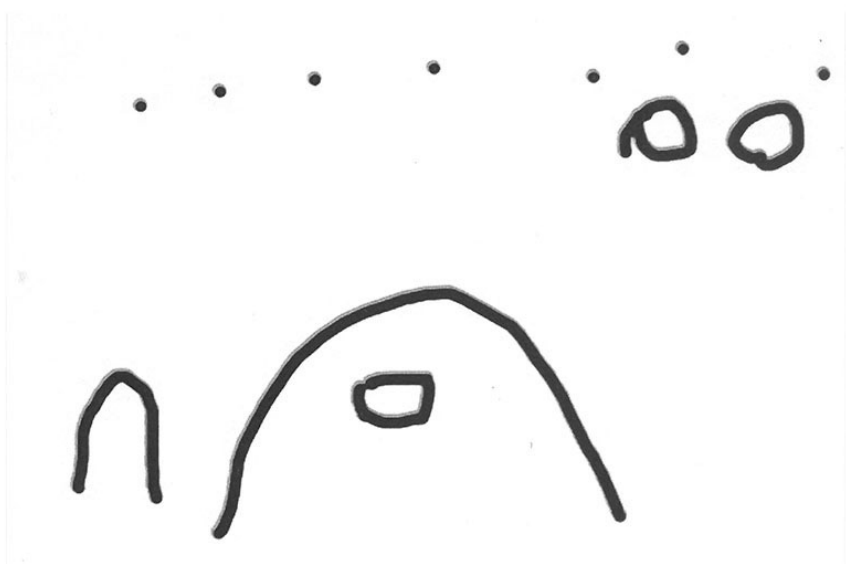
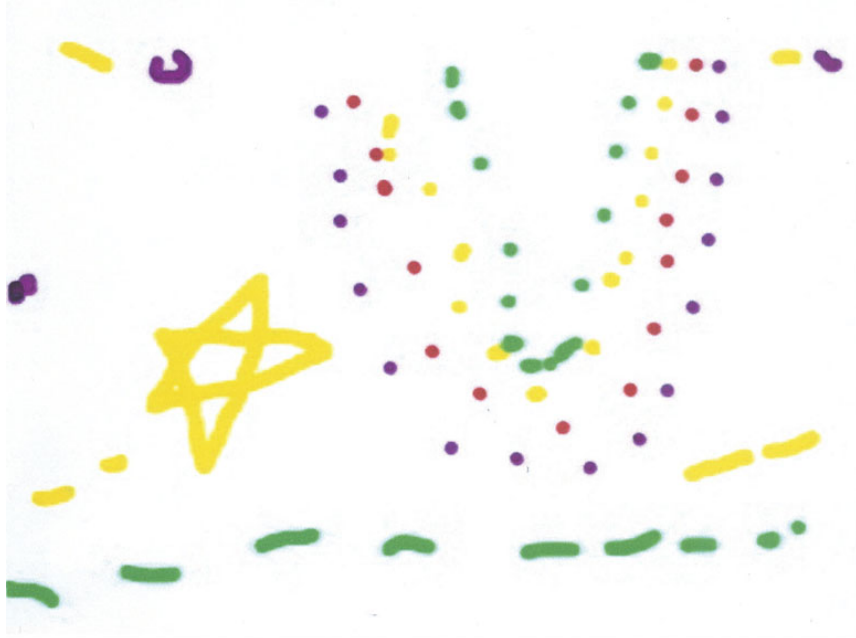
Os instrumentos que podem ser manejados pelas crianças da Educação Infantil precisam ser selecionados. Entre as opções, estão tesouras, goivas, talheres de cozinha, escovas, conta-gotas, pincéis, canudos, palitos, carimbos e outros.

Há ainda os materiais que servem para colar: diferentes tipos de colas, durex e fitas adesivas. Algumas colas podem ser feitas em cozinha, como a cola de farinha, cujos conservantes podem ser manipulados pelas crianças sem prejudicar a saúde.

Se a arte das crianças pode ser alimentada pelas criações dos artistas, elas devem ter a oportunidade de desenhar no ar, em ambiente escuro

(com o auxílio de lanternas), no espaço (com fios e linhas), na superfície da água (com tinta), na superfície de papéis molhados (com conta-gotas), sobre caixas, pedras, objetos, folhas etc.

As crianças podem desenhar em telas virtuais, usando *softwares* ou aplicativos de desenho, e suas produções podem ser gravadas, impressas e arquivadas em pastas no computador ou noutro equipamento. Isso vai depender dos recursos disponíveis nas escolas e da formação dos professores para tanto. Em breve, esses desenhos em ambientes virtuais serão disponibilizados para muitas crianças. Da parte delas existe a curiosidade e o gosto por esse tipo de ação artística. O uso simultâneo de meios tradicionais e de tecnologias contemporâneas situa a criança da Educação Infantil no mundo da arte contemporânea, e expande suas possibilidades de fazer e reconhecer modalidades atuais de criação artística.



Figuras 26 e 27. Desenhos de Sofia feitos aos 5 anos (imagens feitas em iPad). Nos dois desenhos a autora afirma ter desenhado “o planeta do Luke e do Anakin”, do filme *Star Wars*.

Se o desenho, quando a criança dá início às suas ações gráficas, é para ela uma ação sobre superfície que implica algo a ser visto, tal concepção não corresponde a um simples fazer, e sim a uma construção complexa que envolve o movimento do corpo todo na percepção e ação sobre diferentes tipos de pontos, linhas e planos. Estes, combinados, criam diferentes formas e espaços, tanto bidimensionais como tridimensionais.

As intervenções gráficas possibilitadas pelos espaços virtuais – que podem favorecer o riscar, o apagar, o sobrepor cores e formas e o desenhar espelhado e multiplicado – são novas ações desenhistas que tornam-se possíveis às crianças bem pequenas. Estas ações andam lado a lado com os pontos, linhas e planos que elas fazem no papel, na areia, na terra, no chão, nos muros, no ar etc.

Em uma época em que as imagens 3-D farão parte no cotidiano da experiência visual das crianças, a escola não pode restringir a aproximação com as tecnologias da informação e comunicação (TIC), sob pena de limitar a formação e a atualização da criança.

A autonomia em relação ao uso de materiais é relativa e cabe ao professor avaliar os cuidados necessários e a adequação técnica possível aos seus alunos. Existem professores que gostam de trabalhar com tintas naturais de beterraba, de terra e de verduras, e até mesmo utilizar legumes e verduras como instrumental. Outros fazem pincéis de jornal e de esponja por não terem materiais disponíveis na escola. Quando usamos alimentos, temos que ensinar sobre o uso criativo e alertar para o desperdício de alimentos. Muitos artistas usam alimentos em seus trabalhos respeitando o meio ambiente.

Desenhar sobre areia em grandes extensões é uma ótima atividade para escolas em cidades praianas. Esses desenhos, efêmeros, serão levados pelo vento e pela água; entretanto, podem ser registrados em fotos e vídeos antes de desaparecerem. Há atividades que diversificam o caráter lúdico do desenho infantil: desenhar recortando e colando papéis, fios e folhas, ou apenas colando estes materiais preparados pelo professor, ou ainda desenhar sobre vidros de janelas, espelhos ou papéis colados no escorregador enquanto se escorrega.

Em cada contexto educativo, o professor pode explorar seu conjunto acessível de materiais para propor atividades de uso criador no desenho para os alunos.

A criança vai perceber, ao fazer uso de muitos materiais, que desenhar tem magia porque envolve a imaginação. Não cabe a ela imitar truques ou seguir passos ditados por professores para desenhar. Esses equívocos didáticos a distanciam de sua competência desenhista e imaginativa.

A seleção pela criança dos materiais se dá por identificação e experiência na ação, no uso e na reflexão. É preciso que a escola propicie oportunidades de aprendizagem, para fazer e conhecer arte, de forma que as escolhas dos alunos partam de experiências vivenciadas em atos de

criação. Na escola, a introdução das crianças ao universo da arte é papel do professor.

Uma criança pode se fixar em determinados materiais porque está pesquisando, explorando suas múltiplas possibilidades e gostando de trabalhar com eles, mas também pode fazê-lo por medo de novas experimentações. Cabe ao professor distinguir uma situação da outra e intervir didaticamente com sensibilidade e justeza.

Os espaços interno e externo da escola e seus equipamentos podem servir de suporte para atividades de desenhos individuais e coletivos. Os brinquedos do pátio da escola, da praça ou do parque – gangorra, trepa-trepa, gira-gira ou escorregador – podem servir de suporte ao desenho, se agregarmos a eles papel, ou se as crianças trabalharem com giz, fios diversos, tiras de papel etc.

No espaço interno, alguns móveis e áreas podem dar suporte à intervenção dos desenhistas, sempre que os desenhos das crianças não forem danosos aos equipamentos. Algumas intervenções podem permanecer, no espaço interno ou externo na escola, por opção e autorização dos professores e gestores. Isso trará a marca das crianças ao ambiente escolar.

O desenho com tampinhas, pedrinhas, conchinhas e outros objetos sobre superfícies faz desses materiais, que costumam funcionar como suportes, um meio de expressão. Essas inversões de funções ocorrem nas atividades artísticas. O formato dos suportes dialoga com os meios, e vice-versa, e ainda com as possibilidades de execução das crianças.

A preparação do ambiente da sala e das crianças é importante nas atividades artísticas. A roupa que a criança veste muitas vezes precisa ser protegida, com aventais ou materiais improvisados, para que elas fiquem à vontade para trabalhar.

As cores também fazem parte do universo do desenho e podem dialogar com meios, suportes e instrumentos. Um papel verde “conversa” com uma linha de giz branca. Outro exemplo de diálogo entre as cores: um desenho de lápis de cera, que foi coberto de tinta guache ou nanquim preto, depois de seco poderá ser raspado com um palito de ponta dura para suprimir o preto e tornar visível a camada escondida do desenho de lápis de cera, que emergirá como linha de cor.

A criança está sempre fazendo explorações e investigações ao desenhar, e assimilando novos modos de fazer. Um desenho feito hoje necessariamente será diferente do de amanhã, em função da inexorável

trajetória criativa. Às vezes, são mínimas as diferenças entre eles, mas sempre existem.

A técnica será assimilada no contato com o fazer, na manipulação e experimentação dos meios, com ou sem instrumentos, e no uso dos suportes. É necessário que o professor conheça os meios, suportes e instrumentos com os quais as crianças trabalham, e que já os tenha experimentado em atos de criação, para saber a diferença entre oferecer um pincel grosso em vez de um fino, tinta guache no lugar de aquarela ou um suporte áspero em vez de um liso.

O conhecimento do professor orientará suas propostas para compor atividades interessantes e diversificadas para os alunos. Eles podem desenhar todos os dias, mas precisam usar materiais e viver experiências de desenho para expandir seu repertório, aprendendo com novos desafios e fazendo coisas que, em suas casas, não podem ser oferecidas como atividade de desenho. Enfim, no que se refere ao desenho na escola, o espaço é de aprendizagem e de expansão criativa dessa linguagem.

Outra atitude pedagógica necessária para ensinar bem arte, apontada por Eisner¹³, é saber como adquirir e organizar os instrumentos e materiais que os alunos devem usar de forma que não falem nem estejam amontoados, o que prejudicaria o trabalho.

Para Eisner, o espaço de trabalho na sala de aula precisa ser planejado e projetado para que os materiais fiquem organizados, preservados e acessíveis às crianças em cada atividade. cremos que essa organização também pode ser uma disparadora de ideias de trabalho para as crianças.

Uma criança com diversos tipos de materiais à sua escolha pode tomar muitas decisões. E, sabendo o que ela tem à disposição para trabalhar, terá um espectro mais amplo de ações possíveis. A diversidade ou a restrição de escolhas entre materiais podem alimentar a criação. Com foco em apenas uma alternativa, a criança se concentrará na sua exploração, o que cumpre alguns objetivos do ensino do desenho; por outro lado, com um leque mais diversificado de materiais, ela aprenderá a selecionar o que melhor convier a seus propósitos criativos.

Capítulo 3

Leitura de imagem

A criança desenha e, simultaneamente, observa o que faz. Esse tipo de leitura do próprio desenho é fundamental tanto para sua execução como para a memória visual dos desenhos feitos. Como vimos, ao realizar outros desenhos, a imagem que a criança tem dos anteriores é um dos aspectos que orientam sua ação. É a memória da imagem e dos gestos que a geraram que possibilita sua transformação. O que a criança acredita que pode aparecer nos desenhos está ligado à sua experiência com os desenhos que vê, ou seja, sobre os quais age visualmente; isso depende do acesso que ela tem a outras obras além das suas. Assim, os desenhos realizados pelo aprendiz e por outros promovem avanços na produção de cada criança. Entre as aprendizagens da Educação Infantil, a aprendizagem procedimental ou técnica também participa da gênese do grafismo. Ou seja, a criança assimila o conjunto de ações ligadas aos materiais que implicaram o resultado de seu desenho.

A criança também lê o próprio desenho e, se solicitada no contexto da sala de aula pelo professor ou por seus pares, pode falar sobre seu trabalho. Nesse momento, ela o lerá para ordenar um discurso sobre ele.

Aos rabiscos, um tipo de desenho pré-simbólico, sucedem ordenações de linhas que compõem algumas formas geometrizadas – por exemplo, um retângulo com as duas diagonais desenhadas, ou a repetição de linhas circulares e angulares formando diagramas, mandalas ou manchas. A partir dessas ordenações, o aluno dá início à leitura do desenho dos colegas, para imitá-los, recriando-os porque quer saber desenhar o que leu no desenho do par. Em outras palavras, nas ordenações de formas, linhas ou manchas no papel existe um modo de fazer específico para obter o resultado – e pode interessar a uma criança saber fazer o mesmo quando lê o desenho do par.



Figuras 28 e 29. Desenhos de ação de Bel (esquerda) e Maria (direita). Bel desenha sequência de linhas horizontais e Maria tenta imitar o desenho da colega. Assim, Maria aprende ao ver e tentar fazer o seu próprio trabalho.

As figuras 28 e 29 mostram claramente isso: uma menina de 3 anos contagia com seu desenho as ações de uma colega da mesma idade sentada ao lado, que tenta assimilar, fazendo os traçados vistos no desenho do par.

Certamente, enquanto estão nos desenhos pré-simbólicos (rabiscos circulares, longitudinais etc.), anteriores às primeiras ordenações de linhas, apenas os próprios movimentos, os jogos praticados com eles e o que a criança vê como decorrência de sua ação são satisfatórios para seguir desenhando; mas fazê-lo lado a lado com os pares já representa uma situação compartilhada, que aponta para futuras trocas de repertório. Essas trocas podem ser incentivadas pelo professor, que orienta o olhar para o trabalho dos pares em rodas de leitura ou irradia o que cada um está produzindo para os demais.

Esse início de leitura de desenhos entre as crianças, que pode se estender a crianças maiores e a outros desenhistas, é o princípio do diálogo entre o que o aluno desenha e os desenhos do mundo, que incluirá a produção dos artistas e de outras imagens presentes no cotidiano.

Na leitura que faz dos desenhos dos seus pares, o aluno assimila diretamente conhecimentos para os próprios desenhos, principalmente quando as crianças desenham juntas, ou seja, realizam atividade

compartilhada de desenho.

As propostas de leitura de obras de arte – sejam reproduções exibidas na escola, sejam originais observados em visitas a museus e instituições culturais – podem ser realizadas desde o início da Educação Infantil e situam a criança em uma modalidade específica de interação: a leitura de imagens de artistas. Essa educação do olhar do pequeno leitor de imagens lhe fornecerá bagagem para socializar, participar do universo da arte e fazer sua própria arte com referenciais na produção artística social e histórica. Isso refletirá positivamente na evolução e no aperfeiçoamento de seus desenhos.

A criança da Educação Infantil é uma contadora de histórias diante das imagens da arte. Remete muitas vezes a falas de suas experiências acionadas pela imagem que está sendo lida. Frases como “Eu já vi um cavalo assim” ou, simplesmente, “Corre, cavalo!” são recorrentes. Mas surpreendem-nos crianças muito pequenas que, frente a uma imagem abstrata de Wassily Kandinsky, por exemplo, dizem que aquilo é chuva, ou é música. Que analogias são essas? Seriam de forma? De sensação? Pouco nos interessam essas respostas caso apenas repitam a fala de um adulto. Mas falas autorais frente às imagens, que aproximam a leitura de interpretações próximas à literatura sobre arte, merecem nossa consideração, pois indicam que as percepções iniciais da criança já incorporam algo que poderá ser aperfeiçoado. Por isso, é importante escutar e socializar as leituras entre as crianças, ou seja, promover a leitura compartilhada.

Na escola, ensinamos a ler imagens para a criança aprender a vê-las, a reconhecê-las e a pensar sobre elas. A reflexão sobre desenhos na Educação Infantil aproxima o aluno das imagens, ajudando-o a desenvolver um discurso sobre elas por intermédio de diferentes linguagens, como a fala, o desenho e o gesto. Progressivamente, ele aprende a descrever e analisar o todo e as partes, de modo a relacionar e diferenciar sua própria experiência da exibida pelo artista – inclusive nomeando a existência de um autor. Ainda não será possível ao pequeno leitor fazer muitas conexões entre obras diferentes, mas essa competência pode ser incentivada por propostas em sala de aula, tais como exercícios de práticas em minicuradorias para reunir e separar conjuntos de imagens por atributos escolhidos pelos “pequenos curadores”.

A criança da Educação Infantil inicialmente narra; depois, é capaz de descrever o que vê. Nesse momento, a imagem ganha mais objetividade: é

um objeto a respeito do qual ela pode trocar experiências simbólicas, ou seja, estabelecer relações, vendo a imagem como forma e como significado.

Sutil e diferente é descrever. A descrição não elimina a continuidade das narrativas infantis sobre a imagem, mas cria mais uma possibilidade porque o ato de descrever tem sua tônica na materialidade do que se vê.

Muitas crianças do final da Educação Infantil conseguem dar início à classificação das imagens, percebendo nelas, além de alguns atributos comuns, características que as reúnem e as diferenciam.

Os conceitos sobre as imagens precisam ser promovidos pelo professor pela fala associada à imagem e, muitas vezes, por intermédio de uma ação prática da criança que tenha como ponto de partida a imagem estudada.

Uma coisa é falar sobre o tamanho desproporcional do pé do *Abaporu*, de Tarsila do Amaral; outra é a criança colocar seu próprio pé sobre ele em uma reprodução no chão da sala. Evidentemente, temos a questão da escala do pé da criança e do pé representado a ser considerada; mas, para compreender como a desproporção é usada pela artista, tal conceito passa pela experiência do corpo todo, que inclui a experiência visual da própria criança com o seu pé.

A leitura de obras originais é muito importante. Na presença da obra é possível observar o seu tamanho, a textura e o entorno onde ela fica – na instituição cultural, na rua ou no ateliê de um artista. Ou seja, pode-se ver a realidade concreta da obra em sua materialidade.

Na sala de aula temos que variar os procedimentos de orientação de leitura e as imagens apresentadas aos alunos. A leitura da imagem pode ser oral, corporal, musical, desenhada, esculpida, fotografada, com acréscimo de objetos etc.

A leitura da imagem silenciosa é feita individualmente. Já a realizada em voz alta inclui outros ouvintes da fala do leitor; nela, o aluno lê para si e para outros destinatários, como seus colegas e professores.

A leitura corporal da imagem pode ser de muitos tipos – por exemplo caracterização de personagens por imitação recriadora do que se lê – e referir-se às partes ou ao todo da imagem, a imagens figurativas ou abstratas, antigas ou contemporâneas.

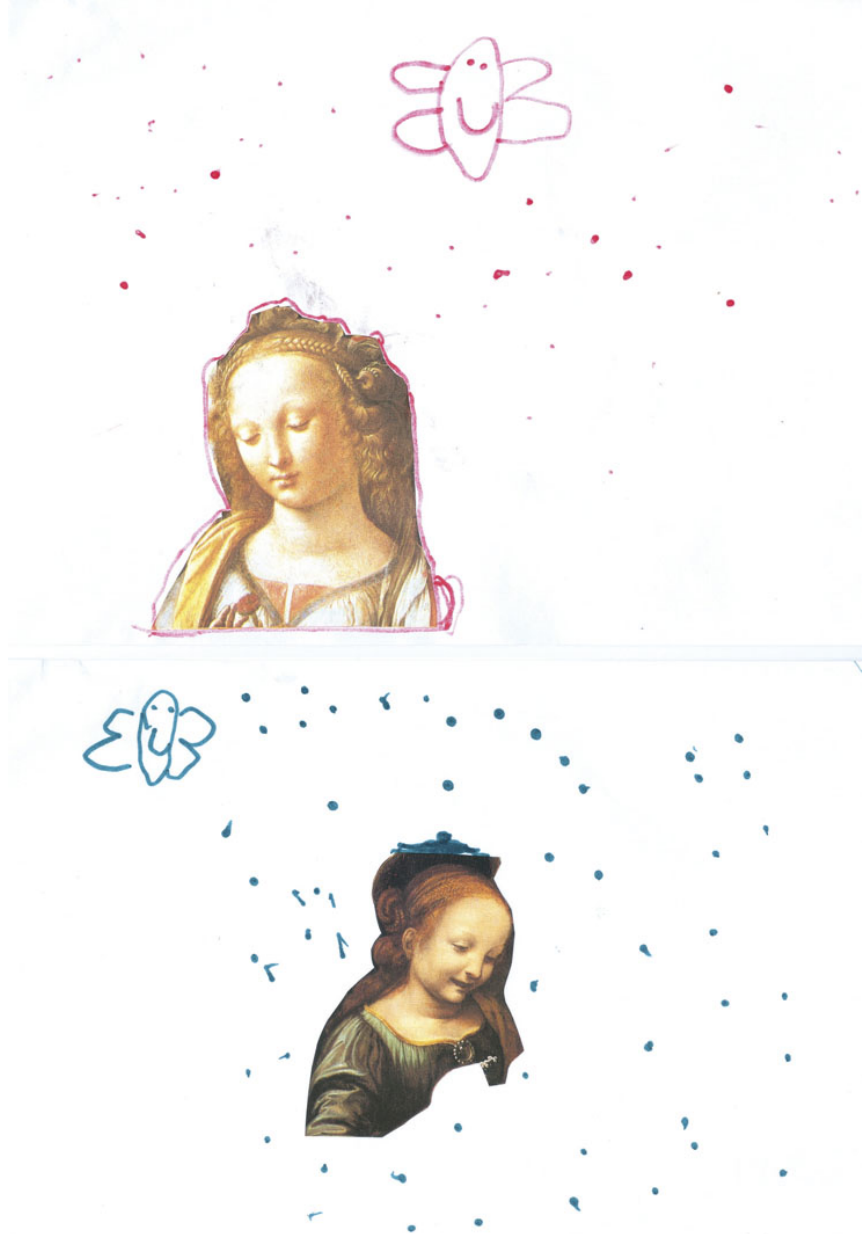
Na leitura musical de uma obra, podemos pedir à criança que percorra a imagem projetada na parede ou reproduzida em um papel grande, tocando-a com a mão ou um bastão e realizando sons conforme sua indicação de lugar da imagem muda de posição. São propostas que

interessam às crianças pelo seu caráter de jogo e uso da imaginação.

A leitura com acréscimo de objetos, fios de lã e papéis recortados pode ser feita com a reprodução de uma imagem na horizontal. Pede-se às crianças que adicionem sobre ela objetos tridimensionais, tais como fios de lã de diversas cores, de forma que esses papéis componham com a imagem.

A leitura desenhada pode se restringir às partes ou ao todo da imagem. Pode-se projetar a imagem em um papel branco na parede e deixar as crianças desenharem sobre a imagem, ou simplesmente pedir que olhem e desenhem. Não se deve fazer essa proposta às crianças que ainda não configuram símbolos articulados entre si em seus desenhos. O mesmo se passa com a leitura de imagens feita por meio de material tridimensional, como a argila.

A reprodução de uma imagem de obra de arte ou de parte dela pode ser acompanhada do desenho de uma criança da Educação Infantil, que só aproveitará a tarefa na medida em que tenha consciência dessa interação; assim, não desenhará sobre ela como se o fizesse em uma superfície qualquer.



Figuras 30 e 31. Desenhos de Sofia sobre reproduções de imagens da arte. A figura 30 é um desenho sobre reprodução de *A Madona do Cravo* (1473), de Leonardo da Vinci. A aluna fez o contorno da obra em um recorte colado em folha branca de papel sulfite tamanho A4. A figura 31 é um desenho sobre parte da reprodução de *A Madona Benois* (1478), de Leonardo da Vinci. A aluna desenhou pontinhos no espaço e uma borboleta. Ela diz que desenhou fita, céu e borboleta para o anjo. Sofia escolheu, recortou e colou as duas imagens, entre outras oferecidas.

A leitura por intermédio da intervenção da criança em imagens

Compreendemos que uma proposição didática com intervenção da criança em imagens requer do professor conhecimento de arte e, mais especificamente, de arte infantil. Na Educação Infantil é adequado fazer essas propostas a partir de ações concretas da criança sobre as imagens oferecidas. Convém ressaltar que agir no concreto é, para nós, agir e refletir, extraindo relações das ações, que ficam inscritas na memória e na imaginação e caracterizam a inteligência simbólica ou a memória corporal da criança. O corpo tem memória de nossas ações. Esse saber inscrito no corpo é precoce e, para Piaget, é a inteligência prática que opera no plano do êxito, do saber fazer, oriundo da memória das sensações e dos movimentos do corpo no espaço em interações com pessoas e objetos.

As interações aparentemente solitárias das crianças muito pequenas¹⁴, ainda bebês, são mediadas pelos cuidadores, pela acolhida e pela oferta de objetos e ações do meio onde a criança vive. Essas formas do agir seguem seu desenvolvimento e alcançam outras ações, entre as quais o desenhar.¹⁵

Leitura da interlocução entre desenho e suporte

Aprendemos com Rhoda Kellogg¹⁶ que a criança que faz garatujas investiga a relação das marcas que deixa no branco do papel. As variações de tamanho, tipo e forma do suporte, bem como dos materiais usados para desenhar, implicam em explorações diferentes por parte da criança. Podemos transpor esse princípio de ação das crianças para outros suportes além do formato “sulfite na horizontal”, pesquisado por Kellogg.

Na escola, o mediador da leitura de imagens será o professor. A intervenção em imagens da arte para promover a leitura deve ser uma ação planejada e criada por ele. Na Educação Infantil, a inserção desse tipo de atividade permite que a criança aprenda com as proposições para avançar nos desenhos de seu percurso de criação individual, nos quais pode adquirir maior autonomia e capacidade de decidir sobre meios, suportes e ações.

Mas como se planeja uma intervenção? Qual é o ponto de partida do professor? Como saber sobre a adequação da proposta? Para responder a essas questões, o mais importante é saber o que se quer que as crianças aprendam com a intervenção em uma imagem proposta.

As tarefas de leitura a partir de intervenção do professor em imagens são adequadas para crianças que já simbolizam em seus desenhos.

Portanto, como mencionamos anteriormente, encontram-se no momento do desenho de imaginação I e do desenho de imaginação II.

É possível realizar intervenções de leitura nos meios e suportes com crianças que estão no desenho de ação, que fazem diferentes tipos de garatujas, de grades de linhas angulares e/ou circulares e de manchas. Mas essas propostas são desafios – tais como desenhar em um suporte triangular ou em um papel com um círculo desenhado no centro com espaço dentro e fora dele a ser ocupado – e não visam a simbolização.

No caso dos alunos que já estão simbolizando, o professor oferece uma fotocópia (pode ser em preto e branco) da *Monalisa*, por exemplo, ou de outra figura humana existente em uma obra de arte, com o rosto previamente recortado. A cópia oferecida às crianças pode ser colada sobre papel branco, de modo que o rosto vazado e os cabelos da figura ocupem toda a superfície, para que o desafio fique circunscrito ao desenho do que está dentro do contorno da face. Oferece-se a imagem manipulada e materiais às crianças para que desenhem sobre ela. O professor diz aos alunos que a proposta é criar um rosto para a figura, buscando inserir detalhes nessa execução e relacionando a posição das partes. Assim, a classe terá problemas a resolver e decisões a tomar. Uma roda de apreciação das diferentes soluções, com o professor chamando a atenção de todos para como cada um executou a proposta, favorecerá a percepção da diversidade de respostas gráficas apresentadas para um mesmo desafio.

A reprodução de uma imagem pode ser cortada em partes pelo professor, para que o aluno encontre a relação parte-todo, como num quebra-cabeça. Podem-se oferecer muitas imagens ao mesmo tempo, mas é importante que o todo e as partes de cada uma fiquem separados das outras, e que cada criança tenha acesso a um ou mais desses conjuntos. Essa proposta de leitura amplia a percepção e o repertório sobre a composição das imagens e, nesse sentido, está relacionada com a construção do desenho.

Quanto às intervenções orientadas aos alunos pré-simbólicos, podemos retomar o que vimos no texto sobre meios e suportes, anteriormente desenvolvido, e a diversidade de que dispomos para propor atividades. Vamos exemplificar com sugestões de atividades, a partir das quais o professor poderá criar as suas próprias, adequadas ao contexto da sua turma.

Podemos embrulhar uma mesa da sala, tanto superior e inferior, com

papel e disponibilizar meios que não pingarão sobre os desenhistas que estiverem trabalhando sob o tampo inferior, como lápis de cera, canetas hidrocor e giz colorido. Essa exploração do desenho em suporte diferente do usual provê o conhecimento de novas formas de interlocução entre o desenho e o suporte, o que amplia as possibilidades de leitura de imagens. A proposta descrita é adequada também aos alunos pré-simbólicos.

É importante que as atividades de leitura de imagem possam ser realizadas com a compreensão dessas ações pelas crianças; elas não devem ser conduzidas pelo professor, e sim orientadas para realizar a atividade.

Disponibilizar imagens da arte e dar espaço para as crianças falar sobre elas e dialogar com essas falas, validando suas narrativas e deixando pouco a pouco perceberem que cada colega tem uma história diferente para contar, são atos que fornecem um grande aprendizado de leitura de imagens para as crianças desde o momento do desenho de ação.

Uma leitura que pode ser interessante para as crianças pré-simbólicas é escurecer a sala e iluminar uma imagem fixa com uma lanterna, no chão ou na parede, para que a turma veja e fale sobre o que aparece no foco de luz.

Planejar uma proposição didática para as crianças desenharem a partir dos conteúdos ou das próprias imagens da arte tem dupla função: colocar os alunos em situação de resolução de problemas e descoberta e, ainda, ter em vista a assimilação de conteúdos oriundos do universo da arte.

A epistemologia genética de Piaget nos possibilita compreender a existência de uma homologia dos processos de criação das crianças e dos artistas, ou seja, uma repetição dos mesmos conceitos e temas. Se o artista orienta-se por questões ou problemas que se colocam na sua poética, a criança também o faz. Com a base teórica Piagetiana, concluímos também que, estruturalmente, ou seja, no que se refere à natureza operatória, a ação artística é diferente na criança e no adulto. Entretanto, qualitativamente, algo não varia nos atos criativos da infância à idade adulta: a qualidade da experiência de criação que se ordena no tempo. Desse modo, a resolução de problemas e a descoberta seguem sendo fatos comuns à ação criativa em desenho para adultos e crianças. Evidentemente, as perguntas que a criança se coloca frente aos desenhos e os problemas que tenta resolver correspondem às suas possibilidades de ação e reflexão. Com as descobertas ocorre o mesmo; por exemplo, descobrir um jeito de agir ou o resultado no uso de determinado tipo de

A releitura na Educação Infantil

A releitura hoje é muito criticada porque ocupou o lugar do fazer artístico criador em muitas escolas brasileiras a partir dos anos de 1980. Essa compreensão rasa dos objetivos de uma releitura deforma uma das modalidades de organização do ensino da arte. A releitura precisa ser compreendida como uma entre diversas propostas advindas das práticas dos artistas que, usadas na escola, promovem a aprendizagem – mas não como a única. O sistema da arte precisa ser compreendido, e aprender sobre ele não é copiá-lo.

Propõe-se que a criança aprenda arte ao fazer a sua arte e ao conhecer a arte dos artistas de diversos tempos e lugares. Se as práticas dos alunos na escola estão em correspondência com as práticas sociais dos artistas, é necessário compreender quando a releitura é adequada e como ela ocorre na história da arte. Outro aspecto fundamental é distinguir a releitura na arte, que pressupõe o diálogo intencional do artista com outras obras, da releitura proposta à criança pelos professores em sala de aula.

Para a criança, com a releitura é possível se aproximar, atribuir e extrair sentidos da obra e, assim, aprender sobre ela para si. A releitura na Educação Infantil é uma proposta orientada à aprendizagem, tem enunciado e orientações didáticas. Sugere-se que seja feita a partir do momento em que a criança pode encontrar sentido em imagens da arte adulta.

A imitação concebida na teoria Piagetiana é ativa e assimila propriedades do objeto às estruturas do sujeito. Portanto, as coordenadas do objeto, ou seja, da obra, estarão em relação com as estruturas operatórias e saberes anteriores do aprendiz sobre arte. São os aspectos afetivos associados aos cognitivos que moverão essa ação, como ocorre em todas as ações artísticas da infância.

Que imagens devem ser mostradas às crianças da Educação Infantil?

As propostas de leitura de imagens de arte na sala de aula podem se pautar por recortes importantes da história da arte em sua diversidade.

Figuras que sejam convidativas ao olhar e às experiências cotidianas dos alunos, e que, estimamos, correspondam aos interesses dos alunos; que, enfim, podem despertar leituras nas quais as crianças interajam e se projetem nas imagens.

Devem ser descartadas imagens cujo conteúdo esteja além da possibilidade de compreensão e assimilação física e mental das crianças da Educação Infantil. Cada conteúdo tem seu tempo para ser assimilado, sem violentar o mundo psíquico dos alunos. Não se trata de censura, mas de adequação e ética no cuidado com as necessidades da infância. Muitas vezes na história da arte encontramos cenas de violência, destruição ou sexo que poderão ser apresentadas posteriormente, quando a maturidade permitir interações mais produtivas. Trata-se de fazer escolhas responsáveis e sensatas.

O ambiente escolar é um espaço de educação visual. As imagens que colocamos nas escolas ficarão na memória dos alunos ao longo de suas vidas. Os trabalhos das crianças e as imagens da arte podem enriquecer o repertório visual dos estudantes.

É comum observarmos imagens de adultos com motivos infantilizados que tentam se aproximar das crianças, mas que se apresentam como modelos estereotipados. Nesses casos, é preciso ter critérios na seleção de material visual de qualidade.

O gosto artístico pode ser educado. Os professores da Educação Infantil precisam passar por formação educativa para que tenham discernimento na escolha das imagens para uso no contexto escolar.

Capítulo 4

A criança joga e projeta enquanto desenha

Não propor à criança realizar o projeto artístico do adulto

As atividades feitas em grupo por crianças devem ser propostas de modo que elas possam tomar decisões em campo amplo, interagir com pares e não se restringir a serem conduzidas pelo professor no seu fazer para cumprir a execução de uma tarefa.

Exemplo recorrente é o preenchimento com bolinhas de papel crepom de desenhos feitos por adultos, atividade que leva os alunos a gestos de submissão. A ação infantil é regida por um projeto adulto: a criança não participou das decisões na forma, no tema e nos materiais. O resultado foi previsto e conduzido pelo adulto. Nada se aprende de útil sobre atos de criação nessas propostas e, sequer, o exercício motor feito dentro dessas condições favorece sua construção, que melhor se dará quando regida por atos de criação movidos pelos próprios alunos.

Brincadeiras idealizadas e conduzidas por professores, nas quais a participação da criança é guiada passo a passo, deveriam ser retiradas das salas de aula. Essas propostas de ação assemelham-se aos pedidos de preenchimento com cor de imagens de contornos. A crença subjacente a proposta como essas é de que a criança, preenchendo as formas de cor, aprende a desenhar e a desenvolver a motricidade.

O preço de desenvolver habilidades em uma tarefa mecânica e sem sentido é promover a técnica pela técnica, vazia de conteúdo expressivo. O objetivo central da técnica é estar a serviço da expressão infantil.

Existem materiais com imagens prontas, feitas por educadores ou artistas, que desafiam a imaginação da criança a interagir com as propostas; há, também, livros de arte feitos para crianças que orientam atividades e conteúdos que podem ensinar e enriquecer o mundo artístico dos alunos.

O que costuma estar na base dos equívocos de muitas propostas conduzidas é a ideia de que o adulto facilita a aprendizagem, dividindo-a em passos, dos mais simples aos mais complexos. Assim imaginam que a criança descobre os conteúdos.

Ora, a criança é muito mais inteligente do que o que está pressuposto nessas atividades. O professor não precisa falar de bichos primeiro para depois mostrar uma pintura de gatos ou peixes. Certas antecipações ou aquecimentos imaginados como necessários à leitura de imagens aborrecem os alunos e espelham o desconhecimento do modo de assimilação das crianças, que preferem o contato direto com a imagem para aprender com a exploração.

Datas comemorativas: o cuidado necessário

Outro tópico presente nas escolas de Educação Infantil são as ocasiões comemorativas, como o Dia dos Pais, o Dia das Mães, a Páscoa, a festa junina e outras. É preciso evitar que as atividades de arte se tornem reféns dessas ocasiões, passando a servir a toda a escola. Exemplos: colocar as crianças para pintar bandeirinhas de São João; executar pintura em brindes criados por adultos para presentear os pais; realizar trabalhos estereotipados como corações de cartolina com purpurina para o Dia das Mães, todos iguais, sem registro das intenções formais e afetivas de cada criança no presente.

A participação em datas e festas pode ser feita de outra forma. Elas não precisam desaparecer da escola, e sim ser trabalhadas de modo que as crianças compreendam o que estão fazendo e estejam efetivamente envolvidas em seus atos de criação.

Fazer um pequeno bolo junto com as crianças, por exemplo, para que cada uma possa inventar uma cobertura com diversos ingredientes colocados à sua disposição, é uma proposta bem diferente das descritas acima. O bolo faz parte do repertório de festa da criança e ela sentirá como sua criação o desenho da cobertura. Sobretudo, com a ação, ela aprende a se identificar por inteiro com seus gestos de homenagear e presentear, sem ser objeto de ideias e atos alheios, que não têm sentido para quem presenteia. Para a criança, será diferente sentir a recepção do presenteado quando o objeto tiver um toque pessoal seu, como no caso do pequeno bolo decorado por ela.

As ações escolares com temas das festas, quando bem planejadas, servem para ensinar arte. O carnaval é uma festa viva em muitas cidades do país, com bailes de salão e desfiles de rua, em que há danças, fantasias, estandartes, músicas e alegorias. Uma ação interdisciplinar com música, dança e artes visuais, por exemplo, pode ser planejada em torno dessa

feita. O desenho de adereços, máscaras e fantasias feitos de papel na sala de aula será uma proposta interessante e contextualizada quando os alunos participarem da sua criação. Assim, os fatos do cotidiano participam do currículo e associam a escola à vida das crianças.

O que se deve evitar nas festas comemoradas nas escolas são os estereótipos que se repetem quando os adultos infantilizam e inventam produtos e ações condicionados, que alienam as crianças, esquecendo que elas podem participar da construção e imprimir nela seu mundo simbólico.

O saber fazer: conteúdo procedimental que se destaca na Educação Infantil

Todos os tipos de conteúdo estão presentes desde a Educação Infantil. As crianças aprendem conceitos, procedimentos e valores; entretanto, a maioria dos conteúdos a ser assimilada nesse momento da escolaridade se concentra no âmbito procedimental.

A criança joga, desenha e evoca verbalmente situações vividas, usando a imaginação em todos esses atos. Tirar a ação dela, fazendo-a esperar ou ficar sentada por longos períodos, fechada na sala de aula, é fato contrário à natureza de suas necessidades e modos de aprendizagem.

Se o aluno da Educação Infantil aprende a desenhar fazendo e interagindo com o mundo da arte, essas duas ações de aprendizagem se dão, prioritariamente, em atos práticos nos quais ele aprende os conteúdos da área. Nesse sentido, a aprendizagem dos conteúdos está ligada ao conhecimento de materiais e ao seu uso em trabalhos de criação.

Os conteúdos procedimentais podem reger os conceitos aprendidos, porque o procedimento é uma via de acesso a esses conceitos adequada às crianças. Como exemplo, citamos: falar sobre imagens da arte; fazer trabalhos individuais e em pares; desenhar a partir de narrativas, imagens, sons e materiais; reconhecer cores e formas. Todos eles são conteúdos procedimentais adequados à Educação Infantil. A esses podemos associar a aprendizagem de conceitos. As atividades de conhecer algumas imagens da arte, identificar formas e cores nelas ou identificar materiais para realizar seus trabalhos pertencem ao âmbito conceitual que acompanha os procedimentos antes descritos.

Alguns conteúdos atitudinais, regidos pelos procedimentais, que, como dissemos, são a porta de entrada das aprendizagens nesse momento

escolar, poderiam ser: desenvolver o gosto artístico; valorizar o fazer e o falar sobre arte; respeitar o desenho dos colegas.

Em função das obras estudadas e das atividades desenvolvidas, pode ocorrer variação nos conteúdos aprendidos. O importante é que eles tenham adequação às possibilidades expressivas e construtivas dos alunos da Educação Infantil.

Sequência didática: uma semana de atividades

Para ilustrar a organização do desenho curricular da Educação Infantil, vamos descrever uma sequência de atividades para ser realizada em uma semana, usando 45 minutos a cada dia. Tomaremos o tema “bichos” e a atividade que seria desenvolvida com crianças de 5 anos de idade. Os conteúdos procedimentais de cada aula aparecem em itálico.

1ª aula: Onde estão os bichos?

Oferecer revistas com imagens de bichos para serem recortadas e coladas em papéis grandes, ou oferecer papéis grandes com imagens de bichos previamente recortadas para serem coladas (*recorte, colagem e leitura de imagem*).

Precisamos saber que as tesouras devem ser de ponta arredondada e ter qualidade no corte – sem implicar em perigo –, pois tesoura que não corta é frustrante. As crianças darão sequência ao trabalho, colando uma ou mais imagens de bichos em seu papel.

A tarefa que seguirá a colagem deve ser enunciada antes dessa ação, e retomada depois, quando o aluno desenhará o espaço onde está situado o bicho. Assim, pode-se sugerir a inclusão de quem está com aquele bicho: outros bichos, crianças, árvores, carros e o que mais quiserem colocar.

Fechamento: fazer uma roda de leitura das imagens onde todos possam falar do próprio trabalho e comentar a produção dos colegas.

2ª aula: Alinhavando pegadas

Levar imagens de bichos reais e imaginários, figurativos e abstratos, feitas por diferentes artistas. Como opção ou complemento, levar fotos de

animais. Garantir que as imagens possam ser vistas por todos, de preferência simultaneamente, para poderem comentar e observar que cada um as lê de modo particular. Sugerimos a leitura do livro *Bicho de artista*¹⁸ pelo professor, para mostrar as imagens e selecionar trechos de texto para as crianças (*leitura compartilhada de imagens de bichos reais e imaginários*).

Dar início a uma atividade de leitura das imagens que pode ser acompanhada de movimentos corporais, associados pelas crianças aos bichos apresentados. Cada um escolherá um bicho para imitar seus movimentos pela sala. Num segundo momento, cada criança/bicho marcará o chão com o caminho percorrido. Esse percurso pode ser feito sobre chão revestido de papel resistente, como cartolina, sobre o qual as pegadas são obtidas com a planta dos pés pintada, como se fosse um carimbo. Elas podem ter cores diferentes e depois serem alinhavadas com uma linha por cada aluno/bicho.

As pegadas também podem ser feitas com giz diretamente no chão, marcando o contorno dos pés na medida em que as crianças se deslocam (*leitura corporal de imagens e desenho com giz ou carimbos com tinta*).

3ª e 4ª aulas: Bicho, bichinho, bichão

Levar novamente imagens de bichos presentes em revistas, livros e fotos pessoais. Pode-se pedir aos alunos que tragam fotos de seus animais de estimação, se tiverem.

O importante é que o professor selecione bichos de diferentes tamanhos, como formigas, joaninhas, borboletas, cachorros, gatos, coelhos, elefantes, cavalos e leões; e que as imagens, em suas proporções nas fotos, indiquem essa diferença de tamanho (*fazer leitura de imagens de diferentes bichos e tamanhos*).

Oferecer papéis redondos, recortados em três “diâmetros” diferentes, nos tamanhos pequeno, médio e grande, e propor à criança que faça um desenho de bichos pequenos, médios e grandes nos papéis correspondentes. Em seguida, fazer um móbile, ligando os círculos do maior ao menor com linha, lã ou barbante para ser pendurado no teto ou em um varal de barbante feito na sala de aula (*desenhar em suporte de três tamanhos escalonados, montar um móbile*).

5ª aula: Roda de troca de bichos

Com os móveis em mãos, cada criança pode negociar trocas com os colegas. Para manter a ordenação de pequeno, médio e grande, as trocas serão feitas dentro dessas categorias de tamanho. Os móveis poderão ser remontados e cada um ficará ou com o seu trabalho inicial ou terá outro, composto pela junção de diferentes “autores” (*remontar móveis em acordos de trocas de desenhos com os pares*).



Figuras 32 e 33. Cada criança constrói uma solução singular ao desenhar seu bicho; neste exemplo, um elefante, desenhado por Pedro, e uma girafa, feita por Ariel.

O corpo como instrumento na ação artística

É preciso prestar muita atenção à postura corporal dos alunos enquanto eles trabalham. Do mesmo modo que hoje sabemos que não se deve forçar uma criança que desenha com a mão esquerda a fazê-lo com a direita, aprendemos que as posturas corporais nas atividades de desenho precisam se adequar às necessidades de equilíbrio da estrutura corporal.

O corpo é um instrumento de criação que motiva os pequenos alunos. Há diversas atividades com o corpo muito apreciadas pelas crianças:

- deixar marcas de tinta ou água dos pés e das mãos;
- desenhar com tinta a dedo sobre superfícies;
- desenhar com lápis amarrados nos pés;
- desenhar com feixes de lápis nas mãos;
- fazer desenho em paredes enquanto se deslocam no espaço;
- desenhar deitadas em suportes horizontais;
- deitar e rolar sobre papéis ou no chão, tentando desenhar em movimento com giz;
- desenhar sobre papel o contorno de corpos de colegas;
- marcar contornos e alturas dos corpos em suportes horizontais;
- acrescentar ao próprio corpo máscaras desenhadas, perucas de fios de lã e de papel, roupas de papel ou tecido desenhadas;
- desenhar sobre pequenas superfícies a serem agregadas aos calçados;
- carimbar com os pés o solado dos calçados e desenhar sobre as formas obtidas;

- projetar feixes de luz colorida sobre o corpo das crianças e fotografá-las para que vejam seus corpos transformados pelo acréscimo da cor. Isso pode ser feito com papel celofane sobre uma lanterna em sala com pouca luz. O aluno pode escolher suas cores e também fazer projeções de luz nos colegas.

Enfim, uma infinidade de propostas pode ser pensada para que o corpo da criança se manifeste como instrumento da criação nas aulas de desenho. Todas essas ações podem ser alimentadas por imagens de artistas que trabalham o corpo como instrumento da sua arte. Os docentes e a equipe técnica podem ajudar a pensar na adequação do mobiliário e na postura e movimentação do corpo nas atividades de desenho.

Brincadeira com desenho

Os jogos da tradição popular para crianças são transmitidos entre as gerações. Nas escolas atuais, muitas vezes precisamos recuperá-los a partir da memória dos pais e avós.

Pular corda, brincar de roda, pular amarelinha ou jogar peteca podem estar fora do cotidiano das crianças, que passam grande parte do tempo livre dentro de suas moradias vendo televisão ou com brinquedos industrializados. Na escola, podemos usar o desenho que compõe alguns jogos de modo integrado às atividades de cultura corporal. A amarelinha é um bom exemplo de proposta. As mais tradicionais são as formadas por quadrados sucessivos ordenados para que se pule com um e com os dois pés alternadamente, de um a dez, em movimentos de ida e volta, sem pisar na risca. Mas existem amarelinhas de outras formas que podem ser desenhadas e inventadas pelos alunos.

Devemos flexibilizar a rigidez com relação à assimilação das regras pelas crianças. Elas pularão a amarelinha como podem e, progressivamente, vão praticá-las com adequação. É comum observar uma criança da Educação Infantil fora da escola caminhando em calçadas bicolores com a preocupação de pisar em apenas uma das cores. Isso é um jogo inspirado pelo desenho do chão; portanto, de leitura de imagem combinada com movimento, o qual elas têm o prazer de dominar e usar como entenderem.

Pular de um lado para o outro de uma linha desenhada no chão da

escola ou tentar pular o espaço entre duas linhas paralelas são desafios que envolvem ação corporal e desenho. As crianças podem ser convidadas a realizar esses traçados e escolher suas cores e lugares para a atividade com o apoio do professor. O espaço intermediário entre as linhas também pode ser desenhado antes da brincadeira.

Cada criança pode escolher uma cor de giz e fazer uma forma em torno de seus pés no chão. Então, ela deve trocar de lugar com os pares sob um comando de palmas. No final de muitas trocas de lugar cada jogador terá que voltar para sua forma e cor.

As crianças gostam muito de andar e pular sobre imagens. Pode-se, com auxílio de equipamentos, transformar um chão branco ou revestido de papel branco em uma tela de projeção. As crianças poderão caminhar sobre as figuras e falar sobre seus movimentos e partes tocadas com os pés. As imagens também poderão iluminar seus corpos.

As cores são aprendidas pela experiência e pelo uso delas

A identificação e a nomeação das cores têm início nos rabiscos feitos antes da simbolização. A criança, aos poucos, demonstra preferências por algumas cores. Os atos de ver, usar e identificar cores no desenho têm correspondência com os materiais que a criança pode experimentar na escola. O nome das cores é informado pelos professores, adultos e outras crianças que receberam e assimilaram essas informações.

Mais importante do que saber associar verbalmente nomes a cores é reconhecê-las e saber fazer escolhas entre elas, para uso em desenhos. A organização de materiais e propostas de atividades de fazer e ler imagens pode promover a aprendizagem sobre cores. A presença de cada cor em diversas tonalidades (vermelhos, verdes, azuis, amarelos, preto em degradês do escuro ao claro) na tinta guache, por exemplo, pode ser preparada pelo professor com acréscimo progressivo de mais branco ao tom escuro inicial – de modo visível a todas as crianças na sala de aula, para que desenvolvam a percepção dessas variações.

Os trabalhos com misturas e experimentação na criação de cores, tanto em recipientes como em suportes, leva a criança a, progressivamente, saber construir a cor e escolher o que quer usar em seus trabalhos.

Quando a criança desenha personagens de desenhos animados ou de gibis, em muitas execuções procura preservar as cores que caracterizam os personagens escolhidos. Mas, quando criam seus próprios personagens

e/ou simbolizam coisas reais e imaginadas, isso desaparece. Usam a cor sem correspondência direta. Uma baleia pode ser verde, vermelha, amarela, roxa, ou ser composta por todas essas cores. Um monstro pode ser texturizado com padrões ou feito com cores em tons pastel; tudo vai depender das decisões tomadas pelo desenhista para resolver os problemas de seu desenho e do que o mobiliza.

As cores podem expressar estados emocionais. Mas, do mesmo modo que não nos cabe interpretar as formas do desenho no âmbito psicológico, o mesmo se aplica ao uso das cores. A fixação da criança em uma só cor pode significar que está pesquisando aquele tom ou que precisa ser incentivada a arriscar outros usos. Cabe ao professor perceber a diferença e dar o encaminhamento.

O desenho conversa com as histórias

O desenho da criança pode ter diversos pontos de partida. Os desenhos autopropostos, ou seja, aqueles em que a criança escolhe temas e materiais, muitas vezes podem ser motivados por uma situação que antecedeu sua execução. Por exemplo, o professor conta para a turma a história da *Chapeuzinho Vermelho* e mostra suas ilustrações. Em seguida, organiza uma atividade de desenho de livre escolha. Muitas crianças costumam desenhar, movidas pela história recém-contada, Chapeuzinhos Vermelhos, lobos, bolos, caçadores etc.

O professor pode enunciar a tarefa para que se lembrem da história e, em seus desenhos, contem o que quiserem do que viram e escutaram. Essa proposta é indicada para crianças que já simbolizam.

Ele pode, ainda, oferecer material para alguma intervenção relacionada com a história, de modo que a criança tenha outro tipo de desafio, desenvolvendo suas competências na resolução de problemas. Exemplo: fornecer imagens fotocopiadas e recortadas da história contada. Cada criança escolherá apenas uma para colar em seu papel e continuar seu desenho.

É importante que o professor explique o enunciado da tarefa a ser realizada até que todos compreendam. Para que a atividade seja compartilhada, o professor pode irradiar as escolhas de cada um aos demais: “Olhe, fulano escolheu o lobo!”; “O que será que fulana vai fazer com o bolo?”; “Ele pegou o caçador. O que será que vai desenhar?”

O exemplo que citamos faz parte de uma diversidade muito grande de

propostas que podem ser criadas pelos professores. O importante, sempre, é preservar a natureza da construção e da expressão das crianças.

A tarefa de colar personagens ou figuras das histórias deve ser dada para crianças que ainda não simbolizam. Os suportes e as imagens podem ser preparados com cola pelo professor, para que a criança faça suas escolhas e cole as imagens no seu suporte.

É interessante também fazer intervenções nas quais se oferece a mesma imagem a ser colada para todas as crianças. Nesse caso, como elas terão um problema similar a resolver, a leitura das diferentes soluções será um aprendizado a mais.

Quando o desenho feito pode ser desfeito

A borracha pode acompanhar uso de lápis grafite, para que a criança possa voltar atrás em formas desenhadas. Assim como no desenho com giz é possível apagar os traços, no de grafite também existe essa possibilidade. É um equívoco pedir às crianças que apaguem formas que o professor considera imperfeitas, erradas ou feias, mas cabe oferecer borracha macia e de qualidade, para que a criança tenha flexibilidade de corrigir o seu traçado.

Hoje, a maioria dos aplicativos de desenho usados pelas crianças da Educação Infantil traz a opção de apagar, escolher cores, tipos de linha para desenhar e ícones para salvar a imagem, que poderá ser impressa ou enviada por *e-mail* com apoio de um adulto.

No caso de uso do lápis grafite sobre papel, é melhor optar, se possível, por um lápis mais macio, como 4B ou 6B. A borracha deve ser macia, para que a criança consiga apagar com facilidade. O lápis número 2 e o HB são duros para as crianças desta fase escolar, mas podem ser usados em suportes mais encorpados, como o papel cartão e o papelão do interior das caixas de sapatos, por exemplo, que aceitam bem a ação do desenhista. Os papéis muito lisos e sem atrito, como as cartolinas, são menos adequados para desenhos com grafite duro.

O sulco desenhado com palito em placa de argila molhada pode ser apagado com a pressão da mão e dos dedos. Nessa proposta de desenho, um potinho com água pode ser colocado ao lado de cada criança para que ela possa, se quiser, apagar seus traços e modificá-los. O desenho sobre argila também é muito bom para crianças com medo de desenhar, porque permite mudar de ideia.

Há exemplos de artistas que suprimem formas desenhadas e outros que as mantêm, aproveitando o erro ou simplesmente deixando-o ali, como testemunho do processo de sua feitura. Quando, num museu, se tem acesso às imagens em raio X de pinturas, podem-se ver imagens que foram tiradas da obra por cobertura de novas camadas de tinta.

Desenhar com tinta e poder mudar de ideia é uma boa proposta em sala de aula. Quando se retoma um trabalho terminado em uma roda inicial de atividade, pode-se perguntar se o aluno quer continuar ou realizar um desenho novo. Todos os exemplos de propostas dados nesse livro não devem ser repetidos mecanicamente pelos professores – que podem pensar em propostas próprias inspiradas nesses modelos –, nem ser realizados constantemente, porque isso é entediante para as crianças.

Capítulo 5

Modalidades de organização do ensino

No dia a dia das escolas da Educação Infantil, as atividades são planejadas de modo a favorecer a aprendizagem. Isso requer diferentes formas de ação e interação dos alunos.

Existem conteúdos a serem ensinados e ações a serem dominadas. Para tanto, no desenho das atividades ordenam-se atividades permanentes, sequências de atividades e projetos de trabalho, como veremos a seguir.¹⁹

Atividades permanentes e rotina em arte

A criança da Educação Infantil se localiza no tempo e nas atividades escolares por intermédio da rotina, que a ajuda a se organizar e a saber se situar na escola desde o horário de chegada até sua saída. Inicialmente, alguns ícones apontam que as coisas vão acontecer, como a chamada para a roda, a mesa arrumada para o trabalho de arte, lavar as mãos antes do lanche etc.

Dentro dos tipos de atividades ordenados na rotina, o que acontece em cada dia varia. Em uma roda, se conversa sobre brinquedos; em outras, sobre passeios, desenhos e histórias – mas a criança reconhece que a atividade é a de roda, portanto, a roda é uma atividade permanente. Pode ocorrer variação de propostas nos marcos da rotina, como, por exemplo, a visita de um artista à escola.

A rotina é uma forma presente na ordenação das atividades. Os conteúdos a serem aprendidos contam com a rotina e com as modalidades de organização do ensino, tais como as atividades permanentes, os projetos e as sequências de atividades.

Propostas de atividades sequenciadas

Segundo o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, “A construção da identidade e a conquista da autonomia pelas crianças são processos que demandam tempo e respeito às suas características individuais. Nessa medida, algumas atividades propostas de forma sequenciada podem ajudá-la nesse processo”²⁰.

As propostas de sequências de atividades interdisciplinares são adequadas à Educação Infantil, dada a possibilidade do tempo de permanência das crianças em uma mesma tarefa e sua curiosidade abrangente por muitas áreas do saber. É conhecimento científico, por exemplo, uma criança da Educação Infantil tentar entender, por intermédio de sua ação, como um balão de ar fica suspenso por um fio (se cheio de gás hélio) e outros balões podem ser jogados de uma criança para outra ou cair no chão. No cotidiano, são muitas as curiosidades das crianças que podem estimular atividades de investigação.

Nesse sentido, uma proposta de arte para desenhar, soltar ou brincar com balões pode ser interdisciplinar se conteúdos de arte e ciências forem explorados. Neste exemplo, não vamos descrever os conteúdos de ciências para nos atermos aos de arte.

A sequência de atividades pode iniciar com uma roda de conversa sobre o tema balões e as experiências individuais com eles, em festas, passeios e parques. A seguir, várias imagens de balões de formas e cores diferentes podem ser mostradas pelo professor, inclusive as esculturas de balões, que, dobrados e amarrados, formam bichos, flores ou espadas.

Feita a leitura das imagens de balões, apresentam-se às crianças balões de diferentes cores para que escolham. Estes serão inflados com a ajuda de uma bomba comum e amarrados com nós na sala de aula. Cada criança desenhará com caneta hidrocor ou de retroprojeter em seu balão, sendo orientada a não apertar, para evitar que o balão estoure.

Pode-se levar à sala de aula um balão cheio de gás hélio e soltá-lo com todas as crianças na área externa, para observá-lo subir até desaparecer. Outra roda pode ser feita para que as crianças falem sobre seus balões e os mostrem às demais, ou, ainda, para que conversem sobre a diferença entre o balão que fizeram e o de gás hélio. No fechamento da sequência, todas as crianças poderão tentar dizer, a seu modo, suas observações e hipóteses.

Uma sequência simples como a que acabamos de narrar, à qual se acrescentem os conteúdos de ciências não comentados neste exemplo, foi ordenada de modo a realizar passagens que tornam possíveis aprendizagens mais complexas.

Projetos de trabalho na Educação Infantil

Temas que interessam às crianças podem ser organizados em projetos.

Bichos, casas, objetos e seres com contraste de tamanho (pequenos e grandes), castelos, pintura corporal, histórias e objetos de família e, ainda, arte pré-histórica são alguns temas de projetos que podem ser desenvolvidos na Educação Infantil. Os projetos são sequências mais abertas e podem ser orientados pelo que emerge dos alunos durante as atividades; portanto, têm um planejamento mais flexível e transformável no seu decorrer.

Vamos dar um exemplo de projeto com o tema “Coisas de hoje e coisas do tempo dos pais e avós”. O professor terá que informar os pais sobre o projeto para que eles possam mobilizar os avós – ou reunir o que deles guardaram – e colaborar com informações da casa.

Pede-se às famílias que enviem à escola objetos antigos que foram guardados. Em classe, monta-se um museu das coisas do tempo dos avós. Um relógio de bolso, um xale de tricô, uma toalha de crochê feita à mão, um bule de ágata, uma boneca de louça, uma peteca de penas, um brinquedo de dar corda etc. A professora fotografa os objetos e publica as fotos num cartaz na porta da sala de aula, para dar conhecimento a todos da comunidade escolar. Os nomes das crianças etiquetam seus respectivos objetos.

O importante é dar uma devolutiva aos que colaboraram e envolver os familiares no projeto. Para tanto, se dará início à atividade para organizar uma exposição com os objetos.

Os objetos do museu precisam ser etiquetados. Cada criança escolherá uma cor de etiqueta e um desenho que a representará, como uma marca sua, ao lado do objeto (não se trata de desenhar o objeto). Outra possibilidade é acrescentar também, além do desenho, uma pequena foto de cada “colecionador de antiguidades”, ou seja, de cada aluno.

Agora vamos preparar um desenho num papel muito grande, que cobrirá a mesa onde o museu será definitivamente instalado. Numa roda de conversa, serão definidos os materiais e os desenhos desse papel, incluindo a todos nas decisões.

Feito isso, produz-se um convite para que os familiares e outras crianças venham conhecer o museu. O convite será personalizado. Cada criança fará o de sua família. Por exemplo, um cartão de cartolina dobrado em forma de convite, com desenho na frente. No lado de dentro do cartão, o professor escreverá o texto dirigido aos pais, com as informações necessárias para a visita ao museu.

É preciso ordenar os objetos sobre o papel desenhado, que cobrirá uma

mesa, algumas prateleiras ou o chão da sala. Para essa ordenação, será necessária uma pequena curadoria. Qual objeto vai ficar perto deste? E daquele? Por quê? Essas perguntas servem para instigar as crianças a ter critérios de ordenação, a partir de atributos que aproximam e distanciam um objeto dos demais, como acontece em uma curadoria de museu. De fato, os princípios de curadoria e organização de coleções são os orientadores deste trabalho.

Se o produto do projeto é o museu, o seu fechamento se dará com a visita dos familiares, que pode ser acompanhada de algum ritual, como um pequeno coquetel de bolo e suco, para selar o momento especial. Sugere-se dar voz às famílias, para contar às crianças a história e outras informações dos objetos enviados.

Cada projeto em arte precisa cumprir propósitos culturais associados às práticas sociais artísticas, ou seja, recriar ações e situações do mundo da arte na sala de aula. Nesse sentido, reiteramos que aprendizagens em arte na Educação Infantil corroboram a construção da identidade cultural e orientam os alunos em sua participação social.

O pêndulo didático

Nenhuma atividade é espontânea no que se refere a desenho na Educação Infantil. A cultura impregna as visualidades acessadas no meio e na escola; os materiais usados e a tecnologia disponível em cada época também afetam o desenho que a criança faz. As atividades que equivocadamente são consideradas espontâneas, porque autopropostas em temas e técnicas, não são livres das práticas da cultura e da educação em que as crianças estão inseridas. Portanto, é mais correto chamá-las de atividades de desenvolvimento de um percurso de criação em arte.

A alternância entre proposições para o aluno aprender sobre arte e para desenvolver o seu percurso de criação pode ocorrer de diversas maneiras na sala de aula. É importante que o aluno reconheça em sua rotina na classe o que poderíamos chamar de contrato didático, ou seja, o conjunto de combinados do dia a dia escolar, que ele por vezes realiza propostas do professor e, em outras situações, faz a tarefa apoiado em escolhas pessoais.

A essa alternância demos o nome de pêndulo didático²¹. Essa concepção nasce do reconhecimento da necessidade de atividades permanentes e autoestruturadas – com ampla incidência de escolhas do

aluno –, alimentadas por proposições que implementam as aprendizagens, em diálogo com os conteúdos da produção sócio-histórica da arte.

Como a interação do professor com a classe é constante, ele poderá estabelecer relações entre os conteúdos ensinados nas proposições feitas por ele, para dar base e conhecimentos prévios às atividades posteriores, e os conteúdos aprendidos pelos alunos no percurso de criação.

Assim sendo, a ação pendular varia entre tarefas enunciadas pelo professor para ensinar sobre a produção dos artistas, presentes nas obras e no fazer arte, e outras nas quais vigora a escolha livre do aluno. A criança incluirá em suas ações artísticas a experiência advinda da produção sócio-histórica da arte, pois os atos de criação enunciados pelo aluno para si mesmo encaixam-se no contexto pendular do ensino.

*Ao aprender arte o aluno expande suas possibilidades de compreensão do mundo na interlocução com as poéticas, conhece mais de si e potencia formas de interação com os outros. A interlocução poética é também uma forma potente de aproximação das questões sociais e humanas.*²²

Essa orientação didática pendular visa preservar a construção autoral de um percurso de criação em arte e em leitura de arte, cultivado e alimentado pela cultura.

Nenhum desses momentos é isolado. Ao participar de uma atividade proposta pelo professor – tal como os projetos de trabalho e as sequências de atividades, com conteúdos planejados para serem aprendidos –, o aluno é o centro das aprendizagens. É ele quem faz as relações entre os conteúdos e os reconstrói ativamente. Por outro lado, quando a proposta é totalmente aberta à criação, além de o aluno aplicar conhecimentos anteriormente aprendidos, o professor pode orientá-lo a estabelecer relações com obras estudadas e também com trabalhos de colegas e os seus.

A existência dos dois momentos de atuação em sala de aula permite ao professor acompanhar os modos singulares como as crianças aprendem, sem vê-las como um grupo homogêneo, mas como uma turma com diversidade nos modos de ser e aprender. Por outro lado, o ponto de partida é sempre o que os alunos já conhecem – e, muitas vezes, existem defasagens criadas pela educação anterior e idiosincrasias da própria criança. Essas diferenças podem ser recuperadas, e os professores o fazem quando acreditam no direito ao acesso à formação artística e cultural, ou

seja, na equidade: todos podem aprender arte.

O trabalho do professor que considera a singularidade do processo de cada aluno prioriza a equidade. “Pensa-se a educação como produção de equidade, direito de acesso à arte, não como elogio à diferença, mas considerando a existência desta, reconhecendo a diversidade dos modos de produzir, se relacionar e conhecer arte.”²³

A relação entre a arte adulta e a das crianças ocorre nas modalidades de ensino de arte da Educação Infantil, nas atividades permanentes da rotina, nas sequências de atividades e nos projetos. Essa relação, promovida pelo professor, permite que, progressivamente, o aluno consiga situar o que faz em diálogo com a produção social e histórica da arte.

Documentação: registro em vídeo de crianças desenhando

Os professores podem acompanhar o desenvolvimento do desenho das crianças ao atuar em sala de aula. Entretanto, existe uma variedade enorme de interações entre desenhistas e sequências na ação do desenhista que não podem ser acompanhadas em sua totalidade sem registro em vídeo.

A imagem em vídeo consegue mostrar, simultaneamente, a captação do processo de realização do desenho, as ações e as decisões do desenhista, suas interações com os pares e o professor e, ainda, o contexto de trabalho.

Quando uma criança desenha lado a lado com os colegas na escola, pode estar completamente concentrada em seu trabalho. Escolhe e muda materiais, ordena suas ações para alcançar o resultado e decide quando o desenho está pronto. Cada obra carrega a arqueologia de desenhos anteriores da criança; os conhecimentos que ela detém atuam no seu ato de desenhar.

Muitas vezes, quando é autorizada a interagir com os colegas na hora de desenhar, para pedir e oferecer ajuda, a criança mostra, em seu desenho, a solução para um problema apresentado por um colega (por exemplo, a dificuldade para representar no papel determinadas imagens, e vice-versa). Tentar fazer imagens como as do colega não representa dependência e falta de criação autoral, quando esta não for a única forma de desenhar que o aluno usa.

O desenhista também recorre ao professor para orientar suas ações,

buscar suporte técnico, mostrar o que está fazendo e falar a respeito, e pedir ajuda frente aos obstáculos e dificuldades encontrados.

Os vídeos de aulas gravadas permitem compreender e interpretar inúmeras ações não percebidas dos alunos, bem como de sua atuação. Por isso, servem à tematização da prática docente e são um potente recurso na formação dos professores.

O registro em vídeo e os portfólios dos alunos podem orientar uma documentação longitudinal de cada criança. À medida que as crianças crescem, esses registros se tornam fundamentais, tanto para a visualização de grandes percursos de desenvolvimento como para estudos sobre desenho. Para cada aluno, é um registro de sua infância que poderá ser revisitado constantemente. Seria interessante que as escolas incentivassem os pais a guardar, senão todos, pelo menos alguns desenhos de cada ano de vida da criança.

Capítulo 6

Visitar obras e artistas

Museus e instituições culturais: antes, durante e depois da visita

Um museu se diferencia de uma instituição cultural que expõe obras de arte por possuir acervo e reserva técnica – um espaço que abriga o conjunto de obras que não estão sendo expostas.

Visitar um museu ou uma instituição cultural pode ser algo desinteressante para as crianças pequenas. Entretanto, se a equipe do setor educativo tiver uma proposta para a faixa etária, os alunos se beneficiarão de aprender no espaço onde se situam obras originais.

Vários espaços artísticos hoje possuem um setor educativo que opera junto às mostras. O trabalho de interlocução dos professores da escola com os educadores dos espaços expositivos é muito importante para que os alunos desfrutem o passeio fora da escola. A preparação da visita e o planejamento do transporte da escola até o local da exposição precisam ser bem cuidados, porque as crianças podem ficar cansadas no trajeto e pouco aproveitar a mostra.

A visita pode ser estruturada a partir das demandas de um projeto ou de uma sequência de atividades que esteja sendo desenvolvida, cujos conteúdos se relacionem aos das obras expostas. Outras motivações podem orientar as visitas: o desenho curricular de cada escola, que indica que as crianças conheçam diferentes museus e instituições culturais a cada ano, ou ainda a vinda de uma mostra para a cidade ou região que seja instigante para os alunos.

Entretanto, ao se tratar de visita com crianças pequenas, sempre é necessário verificar quais instituições incluem a recepção para elas em sua programação. Caso não haja projeto específico de atendimento, o professor pode fazer a visita sozinho ou com apoio de outros professores ou assistentes da escola. Mas, para que a visita seja produtiva, é preciso se preparar para orientar o trabalho no espaço expositivo.

Antes da visita, explore com os alunos o conteúdo da exposição. Reproduções das obras e do espaço a ser visitado podem servir de apoio a essa preparação. Promova uma conversa em roda bastante interativa.

Pode ser interessante levar um pequeno caderninho de desenho para cada criança, que pode ser feito de algumas folhas de papel sulfite A4

recortado em quatro partes e grampeado. Uma caneta hidrocor preta de ponta fina, ou mesmo um lápis macio, pode servir para que as crianças registrem imagens, como queiram, das obras vistas.

Algumas instituições oferecem materiais e propostas práticas, outras não. Nesse sentido, o professor pode garantir uma atividade de criação levando alguns recursos. Em geral, quando os materiais são secos não há empecilho para uso no espaço expositivo, mas é preciso combinar isso com a instituição.

Anotações e fotos, para os alunos bem pequenos, desde que autorizadas durante a visita, servirão para a retomada da experiência na sala de aula. Com esses registros, os alunos poderão evocar a memória do passeio cultural.

Na internet, encontramos museus que possuem programas de visita virtual orientados às crianças com imagens e áudio. Infelizmente, a maioria ainda não tem versão em língua portuguesa. Com o apoio do professor ou de um colega dele que domine a língua dos áudios, podem-se realizar as visitas virtuais. Muitos equipamentos de áudio e jogos interativos para crianças compõem as atividades dos espaços expositivos, alguns orientados ao público em geral, outros aos professores e às crianças.

Existem museus totalmente orientados às crianças, como o Artequín, em Santiago do Chile. Suas obras são reproduções que tentam imitar de modo fiel as originais, colocadas na altura das crianças visitantes, que podem tocá-las. Além disso, o museu promove oficinas de criação e dispõe de jogos interativos que envolvem conteúdos de obras e das artes plásticas.²⁴

Contato com o artista

Se houver entre as crianças ou na equipe da escola um parente de artista, ou o próprio artista, pode-se planejar uma visita ao ateliê ou oficina de criação dele. Muitas vezes é preciso descobrir um artista ou escritório de criação (de histórias em quadrinhos, de animação etc.) que receba grupos de crianças pequenas.

Conhecer o lugar onde os artistas trabalham é uma experiência muito rica, que permite aos alunos interagir diretamente com o profissional e fazer perguntas a ele. A arte contemporânea interessa muito às crianças da Educação Infantil, pois muitas obras trabalham com materiais e

espaços que podem ser identificados nas experiências do cotidiano dos alunos.

A visita aos ateliês pode obedecer à mesma sequência de atividades que a sugerida para a visita a museus e instituições culturais, trabalhando o antes, o durante e o depois da visita.

O papel do professor de classe sempre é muito importante nas visitas, porque é ele quem conhece os alunos e sabe organizar sua participação no espaço e orientá-los em relação aos comportamentos básicos em espaços com obras originais, como não correr, não tocar nas telas e nos materiais do artista, não gritar etc.

O interesse e a atenção serão fruto do modo como as atividades são desenvolvidas nesses espaços, sem que seja necessário obrigar as crianças a ficar imóveis em caso de propostas sentidas como desinteressantes.

Outra possibilidade de contato é a conversa na escola. O artista pode fazer uma apresentação para alunos de muitas salas de aula. Nesse caso, as crianças têm a chance de observar também como outras faixas etárias se comunicam com os produtores de arte. Noutra ocasião, podemos concentrar a visita em uma sala de aula, na qual o artista possa levar alguns originais, se for possível, ou reproduções de seus trabalhos.

Uma oportunidade de aprendizagem importante que essas ações oferecem é o conhecimento dos modos de fazer não revelados pela materialidade das obras para as crianças pequenas. Ver, fazer e escutar um relato sobre os modos como as produções artísticas foram feitas expande o universo de conhecimento dos alunos. A proximidade com os originais desperta novas perguntas nos alunos de Educação Infantil e leva ao estabelecimento de novas ideias em suas narrativas sobre as obras e relações que estabelecem com seu cotidiano. O site ativo do Museu Artequín, citado anteriormente, permite que os professores realizem uma visita virtual antes (para introduzir os conteúdos) e depois da ida real (para retomar os conteúdos e a experiência do passeio cultural).

Capítulo 7

Criação didática no ensino do desenho na Educação Infantil

Já discorreremos sobre propostas de atividades, projetos e sequências anteriormente, mas achamos interessante fornecer aos professores alternativas de trabalho em sala de aula diferenciadas e adequadas ao desenvolvimento do desenho, para abrir espaço à invenção didática e à adesão dos alunos às tarefas.

A cada enunciado proposto, analisaremos o que está em jogo nas situações de aprendizagem. Com isso, o professor poderá observar que não se trata de um conjunto de técnicas a serem exercitadas, mas de ações que partem dos conteúdos pertinentes à arte em sua universalidade e à arte das crianças.

Numa situação de aprendizagem positiva, afirma-se que o aluno põe em jogo o que já sabe para interagir com o conhecimento novo e, ainda, que ele tem problemas a resolver e decisões a tomar. As decisões costumam orientar o fazer, que recupera, na memória corporal e imagética, os fazeres anteriores. As experiências envolventes são provocações que instigam o aprender.

Destacamos que as sequências são abertas a mudanças na ordem, nas atividades e nos materiais. Conforme o contexto educativo em que o professor atua, ele poderá recriá-las em função de suas possibilidades. As propostas também servem para inspirar a criação de outras sequências autorais dos professores.

Recortes e colagens: design de objetos

O recorte é uma técnica antiga na história das imagens. Usado para produzir paisagens, animais e figuras humanas – silhuetas, como eram denominadas –, serviu também para fixar imagens antes do advento da fotografia, em 1826.

A partir da arte moderna do começo do século XX, a colagem passou a ser usada como técnica. Picasso é um dos artistas que a utilizou em seus trabalhos, de diferentes maneiras, tanto no bidimensional, como em *assemblage* – colagem de objetos existentes que se transformam em obra

de arte. O mais famoso é o touro feito de selim e guidão de bicicleta.



Succession Pablo/Licenciado por AUTVIS, Brasil, 2012

Foto: Musée Picasso, Paris/White Images/Scala/Glow Images

Figura 34. *Cabeça de touro*. Escultura de Pablo Picasso, 1942.

O recorte e a colagem associados permitem ao aluno de Educação Infantil um trabalho de composição em suportes e ações, com materiais diversificados. Os instrumentos cortantes devem ser usados com cautela e observação permanentes. Além disso, precisam ser adequados para o corte, sem ferir a criança. A ponta arredondada das tesouras, por exemplo, é fundamental.

Na sequência de atividades que vamos relatar, é importante que a seleção de materiais a serem colados faça parte do cotidiano das crianças. Elementos de festas de aniversário, como forminhas de brigadeiro, papéis franjados de balas de coco em cores diferentes, palitos de sorvete, saquinhos de pipoca, botões de diferentes cores e tamanhos, imagens de personagens de desenho animado (recortadas pelo professor de gibis ou

impressões da internet) são algumas possibilidades.

Os materiais a serem colados precisam ser arrumados em bacias com várias amostras de um mesmo tipo. Deve haver pelo menos uma bacia à disposição de cada criança da classe, para que elas possam escolher.

Ainda é preciso organizar tubos de cola em bastão, mais adequada à atividade, e oferecer uma sacola de papel *kraft* com alças, que servirá de suporte à colagem de cada criança.

Numa roda inicial, apresentam-se, inicialmente, as sacolas de papel e os outros materiais de diferentes procedências. Em seguida, pede-se que as crianças falem sobre as imagens, formas e cores que estão vendo. Devem-se orientar os alunos para que contem sobre suas experiências com sacolas e materiais que conhecem, como são, que cor têm, que imagens aparecem nelas, como e quando as usam etc.

Pode-se propor que imaginem diferentes objetos imaginários a ser transportados nas sacolas. Nesse jogo, cada criança levanta e faz de conta que tem um objeto em mãos. Ela o nomeia e coloca na sacola. O que a sacola vai carregar? Essa pode ser a frase disparadora do professor. Algumas crianças podem precisar de sugestões. Nesse caso, pode-se sugerir uma lista grande para elas escolherem: roupa?; comida?; brinquedo?; livros?; CDs? etc.

Finda a roda, o professor propõe a atividade de colagem das coisas selecionadas e dos recortes previamente preparados nas bacias. Elas devem estar ao alcance de todas as crianças. Para tanto, podem-se repetir conjuntos por áreas da mesa, de modo que todos tenham acesso aos diferentes tipos de recorte e coisas a serem coladas. Cada um vai fazer sua sacola, escolhendo as imagens e colando-as na superfície de papel *kraft*, primeiro de um lado e depois do outro.

Prontas e secas, as sacolas serão expostas em um desfile de cada um com suas sacolas e, a seguir, de todos. Antes do desfile, por intermédio de um bilhete aos familiares, as crianças serão avisadas para escolher e trazer de casa coisas pessoais que gostariam de guardar na sacola. Assim, cada criança pode desfilar com seus objetos.

A relação entre a forma e a função no *design* moderno, que teve origem na escola Bauhaus, deu-se por intermédio do princípio: a forma segue a função. Hoje, além disso, o *design* agrega valor aos produtos. Os valores do *design* extrapolam as relações entre forma e função habituais dos objetos, podendo provocar o usuário a mudar seu ponto de vista sobre uma coisa do dia a dia. Opta-se por materiais biodegradáveis ou

reaproveitáveis; pensa-se muito em propostas sustentáveis. As questões do meio ambiente são uma preocupação em vários projetos que envolvem o *design* de objetos.

Tanto os materiais como a sua preparação para o uso podem ser perniciosos à natureza. Hoje se faz papel a partir de pedra; sua preparação é menos prejudicial ao meio ambiente do que a do papel feito a partir da celulose. Cabe ao professor desenvolver esses temas, problematizando-os de acordo com a compreensão das crianças. Ou seja, cabe a ele saber transpor didaticamente esses assuntos, não para que elas repitam frases que não compreendem, mas para que possam tomar consciência, progressivamente, dos valores implicados no que usam, vestem, comem etc.

A criança pode perceber a preocupação dos adultos cuidadores com relação ao uso de brinquedos e produtos tóxicos. Os adultos observam se os produtos têm certificado de segurança para o uso e, caso prejudiquem a saúde das crianças, os evitam – e os brinquedos são retirados do mercado. A compra e o uso consciente do que consumimos fazem parte da educação; a escolha ou a recusa de materiais está diretamente ligada ao desenvolvimento dessa capacidade de discernir. O valor é passado na postura dos adultos e no exemplo que eles dão aos menores. A criança muito pequena não compreenderá a razão desse cuidado, mas o viverá na relação com os cuidadores e, aos poucos, terá discernimento para suas escolhas.

Fotografia

“Palavra de origem grega que significa ‘desenhar com luz’, fotografia é a técnica de gravação por meios mecânicos e químicos ou digitais de uma imagem sobre uma camada de material sensível à exposição luminosa, o suporte.”²⁵

A fotografia se popularizou bastante com a disseminação das câmeras digitais. Um celular, um computador ou uma câmera fotográfica tornam possível até às crianças pequenas fixar a imagem e vê-la na tela digital.

Na sequência que propomos a seguir, entram recursos das tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Para a atividade, é necessário um equipamento que fotografe as crianças em meio digital, de pé e de corpo inteiro, em formato e tamanho que permitam colar a impressão numa folha de papel sulfite A4. É possível, também, imprimir as fotos obtidas

em papel sulfite no computador, em preto e branco.



Figura 35. Foto de Sofia impressa e desenho dela do entorno, com flores e cachorro.

Em lugar de poses individuais, podem ser propostas poses de duplas ou pequenos grupos, que depois trabalharão juntos nas imagens. Nesse caso, o papel sobre o qual se colará a foto precisa ser maior, para que todos possam desenhar.

O professor, em alguns casos, pode recortar o contorno da criança fotografada para colá-lo em um papel sulfite A4. A seguir, dá-se início à atividade de desenho com caneta hidrocor e/ou lápis de cor e giz de cera para finalizar o trabalho.

Em sequência a essas atividades, as crianças serão fotografadas de maquiagem e fantasiadas. As fotos serão vistas por todas, ao serem projetadas em tela de computador ou na parede, a partir de conexão dos aparelhos que as registraram. As falas sobre as fotos podem ser instigadas pelas intervenções do professor para que os alunos comentem as imagens, observando as transformações geradas pelas fantasias.

Essas fotos podem ser colocadas em um *software* acessível, como o Paintbrush, ou outro similar, para serem editadas pelas crianças com a adição de desenhos em cores, com diferentes linhas e texturas. Uma tela de computador pode servir para isso, na sala de informática da escola ou, se possível, num computador ligado a projetor em sala de aula. Nesse caso, a imagem poderá ser vista por todos, que indicarão ao professor

quais alterações e intervenções devem ser incluídas. A vantagem dos *softwares* de desenho e manipulação de imagem é que permitem voltar atrás nas ações, apagando-as e refazendo-as, o que dá grande flexibilidade às crianças.

As propostas de intervenção sobre fotos com programas de computador podem ser realizadas por alunos que ainda não chegaram à simbolização. Alguns aplicativos, como o Photo Booth, permitem fotografar e inserir efeitos nas imagens, criando um jogo muito interessante para as crianças bem pequenas.

Complementarmente às atividades da sequência descrita acima, pode-se pedir aos alunos que tragam fotos de quando eram menores e outras, mais antigas, dos pais e avós, para uma conversa sobre fotos antigas e novas. O professor pode mostrar imagens de máquinas fotográficas antigas, facilmente obtidas na internet.

Nessa roda, pode-se comentar sobre as roupas, as cores e o lugar onde foram tiradas as fotografias. Se tiverem fotos de crianças em carnavais antigos, o professor também poderá discutir as mudanças ocorridas nas fantasias e na maquiagem nas figuras antigas, comparando-as com as usadas atualmente.



Acervo Iconographia

Photonostop/Opção Brasil Imagens

Figura 36. Exemplos de fotografias de crianças em carnaval antigo (1938) e recente (2012).

Nesta sequência, foram trabalhados diversos tipos de conteúdos: a geração de diferentes imagens fotográficas da turma e de cada criança, a manipulação com desenho sobre essas imagens e a análise comparativa entre fotos antigas e novas. Além disso, respeitou-se a forma como ocorre o trabalho com fotografia no cotidiano das pessoas e dos artistas fotógrafos, cujas imagens também poderão ser mostradas entre as atividades desenvolvidas.

As imagens e informações sobre artistas fotógrafos brasileiros ou imigrantes que trabalharam no Brasil, como Cristiano Mascaro, Pierre Verger, Rosa Gauditano e Maureen Bisilliat, entre outros, podem ser levadas à sala de aula. Elas são facilmente encontráveis em livros e na internet.

A interação com imagens da fotografia artística, relacionadas aos conteúdos da sequência de atividades, expande a percepção dos alunos sobre o universo da arte e sobre sua própria arte.²⁶

Multiplicação da imagem

O processo de repetição das formas agrada à criança de Educação Infantil, pois lhe permite dominar diferentes procedimentos. Carimbos, estênceis de papel e diferentes matrizes para gravura nos darão elementos para a sequência de atividades a seguir.

O carimbo das formas de pés e mãos é o mais habitual, mas já observamos carimbos de bocas em papel, depois de pintadas com batom não tóxico ou com uma fruta vermelha, como morango ou amora.

Os carimbos também podem ser feitos com rolinhos, borrachas, tampinhas e retalhos de EVA (espuma vinílica acetinada) recortados e colados em tampinhas. A escola pode dispor, também, de carimbos de diferentes formas geométricas.

Os estênceis de papel podem ser desenhados e seu contorno, recortado pelas crianças. Elas poderão contornar tampas, objetos bidimensionais e também suas próprias mãos e pés em papel cartolina ou outro tipo encorpado, que será depois recortado. A forma obtida será colada apenas com um anel de durex ou fita crepe numa folha de papel branco, e sobre ela os alunos passarão rolinhos de espuma com tinta guache para pintar a folha.

Inicialmente cada aluno faz sua composição com as máscaras no papel e, depois, pinta a folha toda, inclusive as formas coladas. Ao retirar as

máscaras, verá o branco do papel com a forma utilizada.

Grandes painéis podem servir para carimbadores que agem agrupados e que podem carimbar com diferentes cores. Para tanto, um grande papel pode ser colocado no chão para que a tinta não escorra. Fazer esse trabalho com crianças agrupadas com carimbos de pés e mãos é um jogo muito divertido. A tinta deve ser não tóxica e lavável.

Nesses painéis, as crianças podem usar outros tipos de carimbos que os professores fizerem, como os indicados acima – ou outros modelos que a escola porventura adquirir. O importante na seleção de um carimbo que vem com um desenho é a escolha da imagem pelos professores: ela não pode ser estereotipada.

A atividade de desenhar com cola branca sobre bandejas de isopor e colar um barbante por cima da linha de cola comporá uma matriz que também poderá ser reproduzida. Assim que o barbante secar, o aluno poderá pintá-lo de diferentes cores com rolinhos de espuma ou esponjas. A seguir, a bandeja de isopor será pressionada sobre o papel branco, nele deixando o desenho feito com barbante, nas cores da tinta com que foi pintado. Pode-se multiplicar a imagem, colocando mais tinta sobre o barbante.

As máscaras de estêncil também podem ser feitas de formas recortadas, deixando um papel vazado para ser pintado sobre outro. Entretanto, esse tipo de recorte é de difícil execução pelas crianças, que só poderão fazê-lo após definirem uma forma fechada com desenho, tendo apoio do professor.

O artista gráfico e grafiteiro radicado no Brasil Alex Vallauri compôs grafites de muita qualidade com o uso de máscaras. Sugerimos que o professor mostre a máscara de uma lagartixa realizada pelo artista, disponível no site do instituto Itaú Cultural.²⁷

Diferentes modos de desenhar com as mãos

A linha é um elemento que se destaca no desenho. As garatujas, como diz Rhoda Kellogg²⁸, são linhas que se cruzam das quais emergem formas. Iniciamos a sequência apresentando uma proposta de desenho com múltiplas linhas geradas por feixes de lápis amarrados: primeiro, com lápis grafite; depois, com lápis de cor.

O diâmetro do feixe deve ser pensado em função da capacidade de agarramento da mão das crianças. Na primeira atividade da sequência,

elas desenharão com o feixe de lápis grafite e observarão como as linhas se comportam com os movimentos que fazem. A seguir, desenharão noutro papel com o feixe de lápis de cor. Um desenho será colocado ao lado do outro e a criança observará as diferenças. A partir do contraste entre os dois desenhos, o professor induzirá uma conversa de leitura dessas imagens.

Por fim, elas farão um desenho com um feixe em cada mão, podendo trocar de mão quando quiserem. Agora, temos três desenhos feitos com materiais organizados de modo diferente para observar e falar sobre eles.

Para segurar o feixe de lápis, a mão vai trabalhar em outra posição de preensão que não a habitual. Esse fato também pode ser explorado na conversa sobre os desenhos.

A seguir, vamos amarrar um giz com fita crepe bem firme na ponta de um palito de churrasco. Uma parte pequena do giz fica exposta, para que ele não quebre com a pressão da mão da criança. É prudente, antes da tarefa, cortar o lado pontiagudo do palito. Como o giz ficará mais comprido e distante da superfície, o controle que esse tipo de desenho pede é diferente daquele sem o prolongamento do palito. Pode-se contar às crianças que, antigamente, alguns pintores usavam pincéis presos a varetas para pintar tetos e que o faziam deitados, como Michelangelo no teto da Capela Sistina, no Vaticano.²⁹

Finalizada essa etapa, proporemos desenhar em uma superfície horizontal. As crianças ficarão deitadas debaixo da superfície a ser desenhada com esses lápis compridos de giz, que podem ser de várias cores e trocados durante o desenho.

Para essa tarefa, vamos forrar a parte de baixo do tampo das mesas e fazer a proposta reunindo pequenos grupos de desenhistas sob cada mesa. É aconselhável molhar o giz em água para esta atividade, assim não se corre o risco de o pó de giz cair nos olhos das crianças.

Outra opção é amarrar um lápis de cera ou caneta hidrocor com fita crepe no dedo indicador de cada criança. Assim, elas terão mais uma forma de experimentação de desenho com uso diferenciado da relação mão-instrumento.

A sequência acima proposta envolve jogos de desenho. A interlocução com a arte é feita com as imagens e procedimentos do artista Michelangelo.

As modalidades de instalação e intervenção presentes na arte contemporânea referem-se a ações em espaços criados ou modificados pelo artista. Vamos começar a sequência com a apreciação de obras da artista plástica paulistana Edith Derdyk.³⁰

A leitura das imagens pode ser feita diretamente na tela do computador, ou projetada na parede, seja com projetor ligado ao computador, seja com um retroprojetor, com as imagens impressas em acetato (transparência).

À proposta de atividade, segue-se a de leitura das imagens, disponibilizando-se fios longos de barbante que serão tingidos em diversas cores e secos para servir como material de trabalho.

Para a tintura, o professor organiza cores diferentes de tinta guache em pequenos recipientes plásticos (como bacias ou fundos de garrafa PET) e fornece um fio a cada criança, que o mergulhará na tinta e mexerá com um palito de sorvete ou outro tipo de mexedor, até que o barbante fique totalmente mergulhado e carregado de tinta.

Para tirar os fios do recipiente, será necessário auxílio do professor, que puxará cada um com um pregador de roupa, por exemplo, deixando a tinta escorrer. Com uma luva de borracha fina, o professor poderá percorrer o fio dobrado de cima a baixo para tirar o excesso de tinta. Essa atividade pode ser acompanhada pelos alunos, a fim de que conheçam o processo. Um varal pode ser improvisado na sala de aula, e lá os fios serão deixados secando.

Após a secagem dos fios, as crianças, numa primeira atividade, desenharão cada uma com seu fio, compondo formas em uma superfície forrada com papel banco. A superfície pode ser uma mesa ou o chão da sala, para que o diálogo da linha com o branco do fundo seja observado e comentado durante e depois da ação, quando todos poderão apreciar o trabalho dos demais.

Em seguida, sugere-se que o trabalho seja feito em um espaço da escola fora da sala de aula, que comporte receber os diferentes fios das crianças. Um escorregador, um gira-gira ou um trepa-trepa, por exemplo, podem ser bons suportes para a intervenção das crianças com seus fios coloridos. Estes serão amarrados ou presos com fita crepe, com o apoio do professor.

Uma foto dos pequenos autores com a obra coletiva pode ser tirada e servir de memória da intervenção, já que esse tipo de criação será efêmero. Do mesmo modo, a ação das crianças pode ser filmada para ser

vista depois, também pelos familiares, para que participem e validem as atividades da escola.

Conclusão

O tema do desenho da criança é inesgotável. Todo esforço deve ser feito para que os professores saibam ensinar desenho nas escolas em moldes atualizados em arte e educação. Os professores, por sua vez, precisam procurar atualização teórica e prática para trabalhar arte e desenho na sala de aula.

Não sabemos se a criança sempre desenhou. Os desenhos infantis mais antigos de que se tem notícia foram feitos na Rússia medieval por uma criança (supõe-se que um menino) chamada Onfim, de aproximadamente 6 anos. De pequeno tamanho, são um achado arqueológico, e foram feitos sobre folhas de bétula com figuras e escrita. Eles nos mostram, por intermédio de suas figuras, a não universalidade do grafismo ao longo da história do desenho infantil. Essa ausência de características comuns também se observou nos desenhos da mesma época realizados por crianças de regiões e culturas diferentes do planeta, quando se obtiveram mais registros, a partir da primeira metade do século XX.

Dos desenhos de Onfim sobre folhas de bétula às representações gráficas sobre telas digitais das crianças contemporâneas, observamos que os procedimentos usados pelas crianças, assim como os da arte dos adultos, podem resistir ou mudar ao longo do tempo. Ou seja, uma criança de hoje poderia desenhar numa folha de bétula, assim como um adulto pode pintar em pedra. Entretanto, o que sabemos é que seu desenho, assim como o dos adultos, será diferente nos modos de ordenação dos elementos da linguagem, porque cada época e cada contexto cultural imprimem sua marca nos estilos de quem desenha.

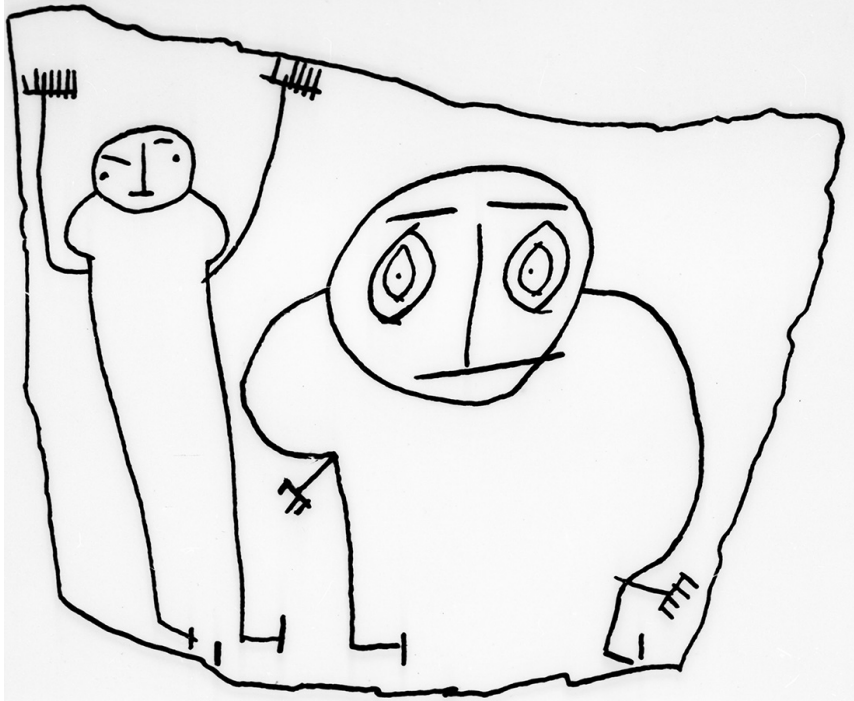


Figura 37. Este é um dos desenhos infantis que constituem o registro mais antigo do gênero. O autor, um menino chamado Onfim, viveu na Rússia medieval e tinha cerca de 6 anos.

A Educação Infantil foi considerada pelos autores modernos da arte-educação como uma fase áurea da criatividade artística, em que acontecem menos bloqueios e não há estagnação do fazer criativo. Para eles, o desenvolvimento artístico costuma cessar no Ensino Fundamental. Entretanto, como já escrevemos em trabalhos anteriores³¹, isso ocorre devido a orientações do ensino que não consideram as demandas do aprendiz, que, por sua vez, nesse momento quer se apropriar das formas de ordenação do sistema da arte e da cultura às quais pertence. Outros sistemas, de outras culturas, também podem ser apropriados, mesmo porque muitas vezes eles estão inter-relacionados, pela imigração de artistas, pelas conquistas territoriais e pela comunicação entre diferentes países que acontece cada vez mais em tempo real, entre outros fatores.

O bloqueio da arte da criança ocorre no momento da apropriação, quando o aprendiz quer se aproximar do sistema da linguagem do desenho. Se os professores não sabem ensinar e o aluno não é autodidata, seu desenho vai estagnar. Assim sendo, não alcança o momento de proposição poética autoral quando jovem.

A partir da década de 1980, a educação escolar no Brasil passa a criar

situações de ensino orientadas que promovem e dão condições para que atos de criação similares aos dos artistas – que aprendem vendo, fazendo e refletindo sobre arte – favoreçam a assimilação das regularidades da linguagem visual. Uma vez aprendidas, e associadas às habilidades técnicas necessárias à expressão, essas regularidades auferem as competências de criação artística relacionadas às questões que se colocam os alunos do Ensino Fundamental.

Observamos que tais orientações didáticas têm início e podem ser realizadas a partir da Educação Infantil – sempre resguardadas as formas possíveis de fazer arte e de conhecer típicas da criança. A investigação em arte de um aluno de Educação Infantil é tão profunda para ele como é para o artista adulto. E, apesar de a criança não seguir as ordenações do sistema da arte adulta, ela já começa a se ordenar de modo incipiente e a se consolidar como devir de sua arte até a idade adulta, caso siga desenhando.

A combinação de elementos de linguagem visual, de representação de espaço, de apresentação de cenas, de ordenação de formas e de trabalho com cores já se esboça na Educação Infantil, quando a criança se aproxima de tudo isso dentro de suas possibilidades. Ela relaciona seus atos criativos aos de outras crianças e, posteriormente, aos de artistas que tiver oportunidade de conhecer. Daí decorre a importância do papel da educação escolar em arte.

A concepção de ensino e aprendizagem perpassa todos os níveis de escolaridade; ocorre uma homologia de processos nos grupos de crianças, adolescentes e adultos – guardadas as diferenças estruturais e de oportunidades de aprendizagem –, tanto dentro dos grupos como entre eles.

Desse modo, a Educação Infantil requer e envolve os mesmos princípios formativos da didática contemporânea em arte que os demais ciclos da escolaridade. A transposição didática e os recortes de conteúdo devem se guiar pela possibilidade de aprendizagem em diálogo com os princípios artísticos e educacionais de cada equipe escolar. Mas será ao longo dos primeiros – e decisivos – anos de escolaridade formal que muitos futuros artistas e apreciadores de arte formarão seus princípios estéticos. Quanto mais abrangente, estimulante e libertadora for a prática do desenho nesta etapa de sua vida, melhor será para o aluno – independentemente de ele vir a ser artista ou não.

Notas

Capítulo 1

1. LOWENFELD e BRITTAIN, 1977, p. 381.
2. IAVELBERG, 2003 e 2006.
3. *Quadro 1*: Publicado originalmente em IAVELBERG, 2003, p. 87.
4. *Figura 2*: Publicado originalmente em: IAVELBERG, 2010b, p. 248.
Design de Alan Richard.
5. WILSON, HURWITZ e WILSON, 2004.
6. MATTHEWS, 2003.
7. EISNER, 2004.
8. FERREIRO, 2001.
9. WILSON, HURWITZ e WILSON, 2004.
10. MATTHEWS, 2003.
11. EISNER, 2004.
12. LUQUET, 1972.

Capítulo 2

13. EISNER, 2004, p. 79.

Capítulo 3

14. Nunca pontuaremos idades porque sabemos das falhas do sistema etário entre distintas crianças e culturas.
15. MATTHEW, 2003, p. 41.
16. KELLOGG, 1979.
17. IAVELBERG, 2006.

Capítulo 4

18. *Bicho de artista*: CANTON, 2009.

Capítulo 5

19. As modalidades de organização do ensino têm por base as proposições de Antoni Zabala em seu livro *A prática educativa: como ensinar* (Porto Alegre: Artmed, 1998).
20. BRASIL, 1998, v. 2, p. 63.
21. *Pêndulo didático*: IAVELBERG, 2010a.
22. Idem, p. 65.
23. Idem, p. 60.

Capítulo 6

24. ARTEQUÍN, 2013.

Capítulo 7

25. Definição criada por Valéria Peixoto de Alencar, disponível em ALENCAR, 2007.
26. Veja indicações de sites na bibliografia final.
27. ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais, 2013.
28. KELLOGG, 1969, p. 46.
29. As imagens podem ser vistas na internet em 3-D: www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html.
30. Para isso, pode-se entrar no site da artista e selecionar as três imagens da exposição *Entre ser um e ser mil*, ocorrida em 2004 no Centro de Cultura Judaica, em São Paulo. A artista desenha no espaço com linha preta formando feixes de fios que, agrupados, deram origem a uma visualidade em contraste com o fundo branco da parede. Ver imagens no site da artista: www.edithderdyk.com.br.

Conclusão

31. IAVELBERG, 2006.

Referências bibliográficas

- ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de arte*. São Paulo: Thompson, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: 1998. 2 v.
- CANTON, Kátia. *Bicho de artista*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CIZEK, Franz. *Children's Coloured Paper Work*. Viena: Anton Schroll & CO, 1910.
- EISNER, Elliot W. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós, 2004.
- FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HADJI, Charles. Da “educatividade” em educação e de sua avaliação. In: ESPINOZA, Ana Maria. *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Centro de Formação da Escola da Vila, 2010, p. 107-117.
- IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- _____. O pêndulo didático. In: SILVA, Dilma de Melo (org.). *Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade no estudo e pesquisa da arte e cultura*. (Publicação de trabalhos apresentados no VII Congresso do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História

da Arte da USP.) São Paulo: Terceira Margem, 2010a, p. 59-65.

_____. O que muda na história: o desenho da criança ou a cultura didática. In: ESPINOZA, Ana Maria. *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Centro de Formação da Escola da Vila, 2010b, p. 243-250.

KELLOGG, Rhoda. *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. 5ª ed. Madrid: Editorial Cincel, 1987.

_____. *Analises de la expression plástica del preescolar*. Madrid: Cincel, Kapelusz, 1979.

LERNER, Délia. A autonomia do leitor: uma análise didática. In ESPINOZA, Ana Maria. *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Centro de Formação da Escola da Vila, 2010, p. 127-142.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, Georges-Henri. *El dibujo infantil*. Barcelona: A. Redondo Editor, 1972.

MATTHEWS, John. *Drawing and painting: Children and visual representation (0 to 8) years*. 2ª edição. Londres: Paul Chapman Publishing, 2003.

MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1979.

WILSON, Brent; HURWITZ, Al; WILSON, Marjorie. *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 2004.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Sites indicados

ALENCAR, Valéria Peixoto. Fotografia (1): Como a técnica foi inventada. UOL Educação, Pesquisa escolar. 26 mar. 2007. Disponível em:

www.revistapontocom.org.br/conversa-com/o-ensino-da-arte-nas-escolas-do-seculo-xxi. Acesso em: 5 mar. 2013.

ARTEQUÍN. Portal da instituição. Disponível em: www.artequin.cl. Informações de contato. Disponível em: www.artequin.cl/contactenos.php. Acesso em: 5 mar. 2013.

CAMPANAS, Fernando e Humberto. Site dos artistas plásticos. Disponível em: campanas.com.br. Acesso em: 10 abr. 2013.

DERDYK, Edith. Site da artista plástica. Disponível em: www.edithderdyk.com.br/. Acesso em: 10 abr. 2013.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. Página sobre Alex Vaullari. Disponível em: www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=368. Acesso em: 5 mar. 2013.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. Página sobre Cristiano Mascaro. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=1471. Acesso em: 10 abr. 2013.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. Página sobre Rosa Gauditano. Disponível em: www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=3226&cd_idioma=28555. Acesso em: 10 abr. 2013.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Artes Visuais. Página das obras do artista Alex Vaullari. Disponível em: www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_obras&cd_verbete=991&cd_idioma=28555. Acesso em: 10 abr. 2013.

FUNDAÇÃO Pierre Verger. Disponível em: www.pierreverger.org/. Acesso em: 10 abr. 2013.

KABO, Ralphie. *Onfim and Danila's Story*. Disponível em: www.ralphiekabo.narod.ru/onfim.htm. Acesso em: 10 abr. 2013.

QUIQLEY, Robert. *Medieval Russian Drawings*. Nova York: Geekosystem,

abr. 2010. Disponível em: www.geekosystem.com/medieval-children-drawings-russia-onfim/. Acesso em: 10 abr. 2013.

VATICANO. Portal da Santa Sé. Página sobre as basílicas e capelas papais. Capela Sistina. Disponível em: www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html. Acesso em: 10 abr. 2013.

A autora

Rosa Iavelberg é professora doutora da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Publicou os livros *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores* (Artmed, 2003) e *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores* (Zouk, 2006). Atua na formação de professores e presta assessoria de arte no currículo escolar à Secretaria da Educação e a escolas.

Obra conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Organizadores Maria José Nóbrega e Ricardo Prado

Coordenação editorial Estúdio Sabiá

Edição de texto Bruno Salerno Rodrigues

Revisão Ceci Meira, Nina Rizzo e Valéria B. Sanalios

Pesquisa iconográfica Monica de Souza

Capa, projeto gráfico e diagramação Nobreart Comunicação

Conversão em epub {kolekto}

© 2013 Rosa Iavelberg

Direitos de publicação

© 2013 Editora Melhoramentos Ltda.

1.^a edição digital, setembro de 2013

ISBN: 978-85-06-07236-3 (digital)

ISBN: 978-85-06-07160-1 (impresso)

Atendimento ao consumidor:

Editora Melhoramentos

Caixa Postal: 11541 – CEP: 05049-970

São Paulo – SP – Brasil

Tel.: (11) 3874-0880

www.editoramelhoramentos.com.br

sac@melhoramentos.com.br

